

INNOVACIÓN

La evaluación por competencias: Diseño de una propuesta para la evaluación de ciclo en la carrera de Derecho

*Avaliação de competência: Desenho de uma proposta
para a avaliação do ciclo na carreira de Direito*

*Competency assessment: Design of a proposal
for the cycle evaluation in the Law career*

Jhenny Rivas Alberti 

Universidad Católica del Maule, Chile

Alexander Espinoza Rausseo 

Universidad de Las Américas, Chile

RESUMEN En este artículo presentaremos el diseño de la evaluación de ciclo inicial en la carrera de Derecho de la Universidad Autónoma de Chile. La asignatura integradora corresponde a Derechos y Garantías Constitucionales. El propósito de la evaluación de ciclo inicial es evidenciar el desarrollo integrado de las competencias del ciclo inicial verificando, mediante una situación de evaluación, los niveles de logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a partir de la observación y medición de sus desempeños, para así determinar posibles diferencias con los establecidos para el término de este ciclo formativo. Al finalizar el semestre, los estudiantes deben ser capaces de demostrar, a través de un desempeño propio de su disciplina, que han dominado las competencias declaradas para este ciclo de su plan de estudio. Se persigue una evaluación al término del ciclo de formación auténtica, triangulando conocimientos y prácticas lo más cercanas posible a la realidad profesional y social.

PALABRAS CLAVE Evaluación de ciclo, asignatura integradora, competencias, práctica profesional, estudio de casos.

RESUMO Neste artigo apresentaremos o desenho da avaliação inicial do ciclo do curso de Direito da Universidade Autónoma do Chile. A disciplina integrativa corresponde

aos Direitos e Garantias Constitucionais. O objetivo da avaliação do ciclo inicial é demonstrar o desenvolvimento integrado das competências do ciclo inicial, verificando, através de uma situação de avaliação, os níveis de cumprimento da aprendizagem esperada nos alunos a partir da observação e medição do seu desempenho, de forma a assim determinar possíveis diferenças com as estabelecidas para o final deste ciclo de treinamento. No final do semestre, o aluno deve ser capaz de demonstrar, através do desempenho próprio da disciplina, que domina as competências declaradas para este ciclo do seu plano de estudos. Procede-se a uma avaliação no final do ciclo de formação autêntica, triangulando saberes e práticas o mais próximo possível da realidade profissional e social.

PALAVRAS-CHAVE Avaliação de ciclo, disciplina integrativa, competências, prática-profissional, estudo de casos.

ABSTRACT In this article we will present the design of the initial cycle evaluation in the Law degree of the Autonomous University of Chile. The integrative subject corresponds to Constitutional Rights and Guarantees. The purpose of the initial cycle evaluation is to demonstrate the integrated development of the initial cycle competencies by verifying, through an evaluation situation, the levels of achievement of the expected learning in the students from the observation and measurement of their performance, in order to thus determine possible differences with those established for the end of this training cycle. At the end of the semester, students must be able to demonstrate, through their own performance of their discipline, that they have mastered the competencies declared for this cycle of their study plan. An evaluation is pursued at the end of the authentic training cycle, triangulating knowledge and practices as close as possible to the professional and social reality.

KEYWORDS Evaluation of cycle, integrative subject, competences, professional practice, study of cases.

Consideraciones generales

En el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chile, la evaluación de ciclo es un mecanismo de seguimiento en el contexto del Sistema de Gestión Pedagógica y de alerta temprana del nivel de logro progresivo del perfil de egreso. Es así como existe una evaluación formal del perfil de egreso en cada ciclo, en la que se evalúan las competencias que corresponden a perfiles intermedios. En el caso que nos ocupa, la evaluación de ciclo se producirá en el ciclo inicial con la asignatura Derechos y Garantías Constitucionales.

En su programa, esta asignatura es descrita como una integradora de evaluación del ciclo inicial. Además, se señala que se imparte en cuarto nivel, que corresponde al área de formación profesional y que es de carácter teórico. Su propósito es evidenciar

el desarrollo integrado de las competencias del ciclo inicial verificando, mediante una situación de evaluación, los niveles de logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a partir de la observación y medición de sus desempeños, para así determinar posibles diferencias con los establecidos para el término de este ciclo formativo. Es así como se espera que, al finalizar el semestre, los estudiantes sean capaces de demostrar, a través de un desempeño propio de su disciplina, que han dominado las competencias declaradas para este ciclo de su plan de estudio, para que puedan resolver problemáticas jurídicas vinculadas a los conceptos e instituciones esenciales del derecho constitucional, a lo que se integra que esto se realice con base en un comportamiento ético acorde a la profesión.

El ciclo inicial parte del reconocimiento del perfil de ingreso de los estudiantes e instala competencias generales, asociadas a las exigencias propias de la educación superior, permitiendo la apropiación de las bases científicas fundantes de un área disciplinaria, con la finalidad de que los estudiantes logren un dominio de los marcos comprensivos globales de un área de estudio y avancen progresivamente a los ciclos siguientes.

En el diseño de la evaluación del ciclo inicial surgen algunos problemas, cuyas soluciones constituyen el objetivo de la presente investigación. A partir de la determinación de las competencias disciplinares y genéricas establecidas, surge la pregunta de si existe una relación entre la naturaleza de las competencias que se propone alcanzar y las estrategias metodológicas que se deben aplicar. De hecho, en caso afirmativo, surge la pregunta en torno a cuáles son las estrategias metodológicas recomendadas en cuanto a su idoneidad para alcanzar aquellas competencias. Además, nos preguntamos cuáles son los procedimientos de evaluación que pueden ser utilizados para medir el grado de aprendizaje y de logro de las competencias disciplinares y genéricas establecidas.

A lo largo de este trabajo, presentaremos el diseño de la evaluación del ciclo inicial en la carrera de Derecho, haciendo particular énfasis en la evaluación por competencias, su sentido y alcance, y en su importancia a la luz de los estudios universitarios del siglo XXI. Para la propuesta de diseño de la evaluación de ciclo, realizaremos una investigación teórica y documental como marco referencial a partir de la noción de competencia, analizando las distintas perspectivas que existen sobre ella, y profundizaremos en las competencias tanto de formación general como disciplinares previstas para la asignatura Derechos y Garantías Constitucionales, así como en las estrategias metodológicas más idóneas para el desarrollo de las competencias y los procedimientos de evaluación. Adicionalmente, desarrollaremos la planificación de los contenidos, la metodología y la evaluación de la formación, tomando en consideración que la evaluación por competencias supone una fuerte alineación entre estos elementos, teniendo como marco de referencia tanto el escenario social como el perfil profesional (Biggs, 2010; Moreno, 2014; Villardón y Yáñez, 2006).

La evaluación de ciclo

En la educación superior, el perfil de egreso es referente de la construcción de un itinerario formativo para el desarrollo de competencias académicas y profesionales en los estudiantes (Hawes y Rojas, 2012: 57). El perfil de egreso es un elemento clave que dota de sentido a los programas de formación con respecto a la empleabilidad y, por consiguiente, es fundamental que las instituciones incluyan mecanismos para evaluar su cumplimiento para, con ello, proporcionar una formación más coherente con los requerimientos del mundo laboral.

La estructura curricular debe articularse para el logro progresivo del perfil de egreso, ya que las competencias no se logran de manera instantánea o simultánea, sino que requieren de procesos incrementales desde el primer año de formación (Hawes y Rojas, 2012: 59) que apunten al desarrollo de esquemas cognitivos complejos que les habiliten para actuar de manera pertinente y responsable en sus ambientes profesionales.

El aseguramiento de la calidad permite contar con un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad. Estos mecanismos funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organización, incluyendo a la educación superior (Bordas y Cabrera, 2001: 28). Dentro de este proceso de aseguramiento de la calidad, se incluyen los hitos evaluativos. Un hito evaluativo es un proceso e instancia que se diseña e implementa en ciclos formativos y/o asignaturas, con el propósito de recoger información con respecto al logro de todas o algunas competencias del perfil de egreso.

Un hito evaluativo es progresivo, ya que evalúa, por una parte, el desempeño de los estudiantes movilizando las competencias necesarias de acuerdo con la situación de evaluación diseñada y, por otra, se implementa en distintos momentos del proceso formativo. La información que emerge de este sirve como retroalimentación al currículo, logrando, de esta forma, vincular este proceso con la autoevaluación y el seguimiento del plan de estudios (Del Valle, 2012: 139).

Ante la variedad de actividades curriculares que contribuyen al logro de las competencias, adquiere particular relevancia la evaluación intermedia en los procesos formativos, con el fin de realizar seguimiento y evaluar la firmeza del plan de estudios en función del perfil de egreso declarado (Riquelme y otros, 2017: 19).

Las competencias

La asignatura Derechos y Garantías Constitucionales tiene las siguientes competencias disciplinares a evaluar: i) aplica los conceptos e instituciones esenciales del derecho civil, procesal, penal, constitucional y ciencias del derecho para argumentar y resolver una problemática jurídica; ii) emplea técnicas básicas de búsqueda de in-

formación para reconocer y evaluar críticamente un problema jurídico; iii) esboza soluciones a un problema jurídico a través de la aplicación de las normas, conceptos e instituciones jurídicas básicas, distinguiendo su origen y relevancia a partir de un análisis crítico; y iv) emplea técnicas de expresión oral y escrita, y también de argumentación para representar los derechos de los usuarios.

La formación basada en competencias y su vinculación con el éxito educativo ha suscitado un amplio debate académico. Entre los argumentos a favor, destaca el incremento de la calidad en el proceso de aprendizaje, así como los efectos positivos de su aprendizaje sobre el crecimiento económico y el progreso social (Martínez-Abad y otros, 2017).

La competencia puede ser definida como la aptitud para afrontar eficazmente un conjunto de situaciones análogas, movilizandole a conciencia múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2007). En opinión de Tobón (2005: 17), las competencias son procesos complejos ante problemas con idoneidad y compromiso ético, que se enmarcan en la formación integral y constituyen un componente sustancial del aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, también podemos ver las competencias como una articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural, ya que la utilización flexible e inteligente de estos conocimientos es lo que hace competente al profesional frente a los problemas que debe resolver al enfrentar el mundo laboral y social (Callejas, 2005; Le Boterf, 2000; Tobón, 2007).

Para Vallina (2015), pueden identificarse tres enfoques diferentes sobre las competencias. Partiendo del enfoque conductista, según el cual las competencias se adquieren en la formación y en el desarrollo de la ocupación, se trata de características relacionales de una persona en el desempeño del trabajo. En segundo término, puede seguirse un enfoque genérico, en el que lo importante es determinar las características genéricas de las personas con desempeño excelente dentro de entornos profesionales. Por otra parte, siguiendo el enfoque cognitivo, las competencias se pueden entender como los recursos mentales que los individuos emplean para realizar tareas, adquirir conocimientos y desempeñar adecuadamente su ocupación (Vallina, 2015: 1008). Villa y Poblete (2011: 148) consideran como competencias el conjunto de «conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos y valores que una persona pone en juego en una situación problemática concreta, demostrando que es capaz de resolverla».

En este sentido, a los fines del diseño de una propuesta para la evaluación por competencias para la asignatura Derechos y Garantías Constitucionales, partimos de la idea de competencia como un ensamblaje dinámico que interactúa permanentemente, entendiéndose más como un proceso que como una suma de recursos que deben saber utilizarse en un contexto particular (Universidad Autónoma de Chile, 2017: 38). En este proceso dinámico, es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente (Tejada y Ruiz, 2016: 23).

Las competencias genéricas

Desde el punto de vista académico, las competencias genéricas constituyen el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales a los fines de un desempeño profesional de calidad (Rodríguez y otros, 2007).

Dado que el ámbito profesional exige al jurista que aborde transversalmente diversas situaciones que se le presentan para entender correctamente el fenómeno jurídico, las competencias que debe desarrollar desde su formación académica no se agotan en el conocimiento e interpretación de la ley (Rivera, 2015).

Las competencias genéricas de la asignatura Derechos y Garantías Constitucionales son: i) pensamiento crítico; ii) comportamiento ético; y iii) trabajo en equipo. En esta investigación, interesa pronunciarse en particular sobre el pensamiento crítico, ya que constituye un pilar de la evaluación por competencias. En todo caso, comportamiento ético y trabajo en equipo también se ven reflejados en el diseño de la evaluación por competencias.

Pensamiento crítico

La competencia de pensamiento crítico está referida a la toma de decisiones profesionales, a partir del análisis crítico de diversas fuentes de información, situaciones problemáticas y posibles alternativas de solución (Ennis, 1993; Villarini, 2003; Bezanilla y otros, 2018; Facione, 2007; Paul y otros, 1995; Campos, 2007). Hawes (2003) observa que el pensamiento crítico es un proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información generada por la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación como guía para la creencia y la acción.

La visión tradicional del pensamiento crítico se refiere a este como un elemento fundamental de cognición, asociándolo a la argumentación y su relación con el contexto en el que esta ocurre (Bailin y otros, 1999; Drewett, 1995; Ennis, 1993). Desde otra perspectiva, otros autores le conceden el atributo de mejorar la calidad del pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (Lipman, 1997; Paul y otros, 1995; Saiz y Rivas, 2008). En este sentido, la metacognición proporciona la retroalimentación que orienta el saber pensar críticamente (Valenzuela y Nieto, 2010).

En la educación superior, el pensamiento crítico es uno de los elementos clave en la consecución de una sociedad sostenible. Por dicho motivo, hay que educar en la crítica, en una nueva forma de pensar, de evaluar y de hacer (Wals y Jickling, 2002: 224). En la medida en que el pensamiento crítico es considerado como un medio por el que una persona llega a ser libre, responsable y capaz de hacer elecciones raciona-

les, se señala que es una condición necesaria para el éxito de una sociedad democrática (Facione, 2007: 19).

El conocimiento jurídico evoluciona y se actualiza constantemente en torno a la realidad jurídica y la dinámica normativa de la sociedad, por lo que es imposible adquirir todo el saber que se va a necesitar para la vida profesional en los cuatro o cinco años de formación académica (Saiz y Nieto, 2002). Basta con que el legislador cambie un criterio o suprima un par de palabras de la ley para volverse obsoleto lo aprendido por el estudiante. Por ello, para los estudiantes de derecho es fundamental la formación en el desarrollo del pensamiento crítico, que les permita hacer frente a cualquier cambio de criterio jurisprudencial o legal. Ya no es suficiente con saber la ley y repetirla de memoria, ya que las exigencias actuales de la profesión jurídica van mucho más allá (Cardinaux y Palombo, 2007: 134)

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico es indispensable en la formación de un abogado, pues supone, especialmente, las habilidades del razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones, apoyadas en la motivación y la metacognición (Saiz y Rivas, 2008: 328).

Los juicios a los que se llega mediante el pensamiento crítico se basan en criterios que pueden ser primordiales, como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad, entre otros. El pensamiento crítico implica estar sensibilizado, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal (Bezanilla y otros, 2018: 90).

La capacidad de pensar críticamente del estudiante de derecho, le permite fijar una posición de forma argumentada para la resolución de un caso. No se trata de su adhesión pura y simple a una determinada teoría, corriente o criterio. Se persigue que, a través de las experiencias de aprendizaje propuestas, el estudiante logre ser capaz de determinar su propio criterio jurídico con respecto a un asunto determinado (Rivera, 2015: 6).

El pensamiento crítico es uno orientado a la comprensión y a la resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones. Se identifica como una forma reflexiva y constructiva del conocimiento (Núñez-López y otros, 2017: 90). En el diseño de la evaluación de ciclo de la asignatura Derechos y Garantías Constitucionales, las estrategias pedagógicas y la evaluación persiguen promover y desarrollar este pensamiento crítico indispensable para un futuro jurista.

Las estrategias metodológicas

La adopción del modelo por competencias en educación superior supone, para el docente, desplazar el foco de la enseñanza al aprendizaje. El aprendizaje debe ser entendido como un proceso que permite captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo. El procesamiento de la información así entendido, está implicado en todas las actividades cognitivas,

como el pensamiento, la resolución de problemas, el olvido y el recuerdo. Por ello, se presenta como indispensable promover el trabajo autónomo del estudiante, como el trabajo cooperativo, el debate, la solución de problemas, el trabajo por proyectos, las simulaciones, los análisis de caso para, posteriormente, evaluar el aprendizaje sobre este trabajo autónomo.

La elaboración de un currículo basado en competencias obliga a determinar cuáles son las estrategias que fortalecen y desarrollan las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, así como los métodos y procedimientos a través de los cuales se pueden alcanzar los resultados de aprendizaje (Cepeda, 2015: 6; Goyes, 2013).

Dado que proponemos un modelo de diseño para la evaluación por competencias, es importante señalar que, para el aprendizaje auténtico, incluido el del pensamiento crítico, las estrategias en clases tienen que ser significativas, activas, reflexivas, colaborativas y empoderadoras (Villarini, 2003: 41).

Para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, los docentes pueden implementar diversas estrategias como análisis de casos, debates y técnicas grupales presenciales en el marco del aprendizaje activo (Rumpagaporn, 2007; Cerullo y Cruz, 2010: 4). Se requieren metodologías que representen un conjunto de actividades ordenadas y articuladas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia (ITESM, 2012: 3).

Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido (Tejada y Ruiz, 2016: 20). A los efectos del diseño que presentamos, resulta importante revisar el contenido tanto del método de casos como del debate.

Del método de casos en derecho

La enseñanza del derecho requiere, además de la transmisión de conocimientos mediante clases de cátedra, familiarizar a los estudiantes con la manera cómo los juristas aplican las leyes a casos concretos (Pereda, 2011; Rué y otros, 2011; Vallespín, 2011; Jaria, 2011). Ello no debe ser confundido con la práctica forense (Martínez, 1994), se trata de seguir un camino inverso a la clase teórica tradicional, partiendo de un caso concreto hasta las disposiciones legales y criterios jurídicos que permiten responder a los problemas planteados (Hurtado, 1992: 167).

En el desarrollo de un caso, el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno resulta enriquecedor para sus protagonistas en la consolidación del saber jurídico con respecto al problema planteado. Por otra parte, el desarrollo del método de casos invita a una autoevaluación crítica de las respuestas o argumentos provisionales de los estudiantes y, adicionalmente, incentiva a un estudio crítico de la jurisprudencia y de la doctrina vinculada (Martinón, 2015).

El caso constituye el ancla de la especulación académica; el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expre-

sión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (López, 1997; Labrador y otros, 2008: 27).

Según Reynolds (1990), el método del caso permite a los estudiantes un mejor desarrollo de sus capacidades mentales. Así, estarán mejor preparados para el desarrollo de su actividad profesional, asimilarán de mejor manera las ideas y los conceptos, el trabajo en grupo y la interacción con otros estudiantes constituirá una preparación eficaz en los aspectos humanos de gestión y, voluntariamente, dedicarán más tiempo a trabajar.

En cuanto a la importancia del método de casos para el desarrollo del pensamiento crítico, destaca la investigación de Espíndola Castro (1996), conforme al cual el método de casos desarrolla el pensamiento crítico debido a que, en el proceso, el alumno requiere realizar análisis y reconocimiento de la información, compara y contrasta referencias, discute conocimientos en base a ciertos argumentos e, inclusive, puede presentar inferencias de tipo estratégico. De forma similar, encontramos el trabajo de Espinoza (2009), quien destaca la importancia del método de casos para el desarrollo de estudiantes críticos en el caso particular del derecho. Woolfolk (2010) afirma que el método de casos impone también, al jurista-docente, la obligación de abrir su propio criterio a las distintas posibilidades, lo que enriquece su práctica pedagógica a fin de reconocer que el estudiante se equivoca, pero también que puede acertar sin que su respuesta corresponda exactamente con lo que se quiere o espera escuchar.

El uso del método de casos en la evaluación por competencias se presenta como una metodología ideal para vincular teoría y práctica. Al mismo tiempo, el mostrar situaciones reales que requieren la adopción de decisiones y la búsqueda de soluciones despierta el interés del alumno y, finalmente, facilita el aprendizaje (Martín, 2015: 64). Es así como, en la evaluación de ciclo, se propone como estrategia metodológica preferente el método de casos, ya que permite a los estudiantes el desarrollo tanto de las competencias de búsqueda de información como de las soluciones a un problema jurídico, a través de la aplicación de las normas, conceptos e instituciones jurídicas básicas (Montoya y López-Barajas, 1996).

El debate

El debate se ubica como metodología activa de aprendizaje en el contexto de la argumentación. Es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la solidez de un punto de vista, adelanta una constelación de una o más proposiciones para justificar un punto de vista (Eemeren, 2012: 30).

La estrategia de debate como herramienta de aprendizaje adquiere especial relevancia en el contexto universitario, en el que la universidad debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y de formar al alumno. Debatir supone alcanzar,

precisamente, nuevas destrezas y conocimientos, al tiempo que se estimula la reflexión crítica sobre los estudiantes (Esteban y Ortega, 2017: 51).

Las opiniones de estos últimos deben estar correctamente fundamentadas, basadas en datos empíricos, estudios y teorías, que permitan establecer criterios de entrada, participación, búsqueda, presentación de información y datos para proporcionar un diálogo dinámico e interesante (Esteban y Ortega, 2017: 52). También ayuda a mejorar la expresión oral y corporal de los estudiantes. Se fomenta la iniciativa y el pensamiento crítico (Rodríguez, 2012: 500).

La moción para debatir es el tópico problemático, el cual se resuelve, con bastante frecuencia, con los aportes provenientes de diversas disciplinas. Es ahí donde el debate se vincula con la concepción integrada del currículo, la cual plantea una reforma del pensamiento y una manera distinta de construir el conocimiento, ya que este último se vincula con la vida fuera de la sociedad (Vásquez y otros, 2017: 136).

En el diseño de la evaluación por competencias, el debate es una estrategia metodológica que permite el desarrollo de la expresión oral y corporal en el marco de un discurso argumentativo, con una discusión preparada, formal y pública, donde los equipos defienden argumentativamente una postura frente a una proposición a debatir en un ambiente de participación dialógica, en el marco de una discusión en materia de derechos fundamentales (Monarca, 2013; Arandia y otros, 2010).

La evaluación por competencias

La evaluación de competencias, como proceso complejo, debe orientarse hacia la acción del participante tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación (Del Pozo, 2012, Ashford-Rowe y otros, 2014).

El principio rector para enseñar y evaluar competencias es el de enfrentar a la persona en formación a situaciones donde se recrean con la mayor autenticidad posible los problemas o casos propios de la práctica de la profesión (Díaz-Barriga, 2019: 55). Ello se conecta directamente con estrategias pedagógicas como indagación, experienciales y de formación en la práctica: aprendizaje mediante proyectos, aprendizaje basado en problemas, método de casos, aprendizaje servicio en la comunidad, entre otros (Díaz-Barriga, 2019; Sanmartí, 2007).

Se debe determinar la competencia a medir, los criterios de evaluación, los instrumentos de medición y la categorización de los resultados, entre otros aspectos. La evaluación orienta el currículo y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Miller (2003), Bain (2005) y Ahumada (2001) han expresado que la evaluación no puede limitarse a la calificación, ya que esto es tan solo un elemento de la evaluación, no puede basarse en el recuerdo y en la repetición de información (se deben evaluar habilidades cognitivas de orden superior), y

que no puede limitarse a pruebas tradicionales, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

El contenido de la competencia depende de la naturaleza de los aprendizajes que se estén abordando. En la formación universitaria, lo natural es que se trabajen competencias complejas que van más allá de la mera ejecución de actividades prediseñadas (Cano, 2019: 437). De esta manera, el estudiante debe poner en juego sus conocimientos para construir una respuesta adaptada a las circunstancias del contexto en el que vaya a desarrollar la acción. Siendo la evaluación un «proceso en el que no solo se analiza el aprendizaje del alumnado, sino también las actividades de enseñanza» (Zabala y Arnau, 2007: 1).

La evaluación de competencias, por sus propias características e implicaciones, constituye una de las tareas más importantes en los procesos educativos universitarios, especialmente por su propia utilidad formativa y sus consecuencias socioprofesionales, como la certificación, el reconocimiento y la convalidación de experiencia (Tejada, 2011: 733).

Todas las acciones dirigidas a recabar información sobre las dificultades y la capacidad en relación con unas competencias determinadas deberán partir de situaciones-problemas: acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos y conflictos, que, mostrando toda la complejidad de la realidad, obliguen al alumnado a intervenir para llegar al conocimiento o a la resolución del problema o cuestión (Zabala y Arnau, 2007: 55).

Es pacífico en doctrina que la competencia no puede ser observada directamente, pero puede ser inferida del desempeño. Por ello, es imprescindible pensar acerca de los tipos de desempeño que permitan reunir evidencias en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo (McDonald y otros, 1995).

Lo que se pretende evaluar es el grado de aprendizaje de una competencia específica a partir de sus criterios de desempeño. Los criterios son herramientas y, como tales, permiten el desarrollo del proceso de evaluación, siempre y cuando se tenga bien precisado cuáles son las metas y los objetivos que se han trazado para cubrir dichas metas. Ellos representan un análisis de la competencia en función del establecimiento y la observación de aquellas conductas del estudiante, que permitan valorar el grado de dominio de la competencia (Tejada, 2005).

Para la evaluación de competencias debe crearse una situación-problema que permita reflejar, a la vez, la competencia específica y la competencia general, así como elaborar actividades cuya resolución permita obtener información sobre el conocimiento o el dominio expresado por el criterio de desempeño de la competencia y que, además, estas actividades sean los vehículos adecuados para resolver las cuestiones planteadas por la situación-problema (Zabala y Arnau, 2007: 7).

En general, se entiende que la acción evaluativa supone, desde la perspectiva mo-

derna, el uso integrado de diferentes técnicas de recogida de información, sin embargo, es evidente que la comprobación final de la asunción de un nivel específico de competencias exige, necesariamente, el uso de pruebas basadas en ejecuciones. Estas evaluaciones son muy variadas y permiten abarcar un rango amplio y contundente de competencias. Para ello, es posible idear aproximaciones con el mayor carácter de autenticidad posible: la resolución de un problema, los trabajos de campo y el desarrollo de proyectos son buen ejemplo de ello (Mateo y Dimitrios, 2013: 193).

El diseño de la evaluación de ciclo

En cuanto a la planificación de la asignatura, se estima trabajar una competencia por semana hasta llegar a la semana once, en la cual ya se podrán trabajar las cuatro competencias, en algunos casos, en forma conjunta. Para ello, se ha diseñado un *Manual de asignatura*, en el que se planifica el contenido a desarrollar por cada semana de acuerdo con el programa de asignatura y un cuaderno de ejercicios con una compilación de casos por temas (Espinoza y Rivas, 2020a; Espinoza y Rivas, 2020b). Para cada semana, se propone una estrategia metodológica, evaluaciones formativas o sumativas según la planificación. En esta última también se establecen los materiales a trabajar por semana, como apoyo formativo, y las actividades correspondientes a las horas autónomas de trabajo de los estudiantes, así como los recursos y las herramientas a utilizar en cada sesión.

Las estrategias metodológicas

A partir del desarrollo doctrinal, a los efectos del diseño de la evaluación de ciclo, sostendremos la tesis según la cual es necesario un replanteamiento pedagógico dirigido a producir, en el alumnado, un desarrollo de competencias en términos de habilidades y capacidades (Arias y otros, 2012: 96; Herszenbaun, 2014). En particular, propondremos actividades participativas, estudio de casos, aprendizaje activo basado en problemas y, en definitiva, un material interactivo para un aprendizaje dinámico (Fernández, 2013).

En lo que respecta a la metodología de enseñanza-aprendizaje en las sesiones, destaca el uso del método de casos, el debate y la clase expositiva, otorgándole un especial énfasis al método de casos aplicado a la resolución de conflictos entre derechos fundamentales. Esto permite a los estudiantes trabajar directamente con fuentes jurisprudenciales y doctrinarias, desarrollando su capacidad de interpretar normas jurídicas y argumentar, proponiendo una respuesta al caso planteado. Dejamos de lado la llamada práctica forense, que consiste en elaborar un documento jurídico, por ejemplo, un recurso de protección, para hacer mayor énfasis en el derecho fundamental, que en el mecanismo procesal de protección. Es así como, en el diseño de

las actividades y evaluación de estas, la resolución de los casos también se condiciona por este actuar ético.

Los materiales desarrollados contienen tres tipos de contenido. En primer lugar, se ofrece un marco teórico en torno a los aspectos problemáticos del tema. En segundo lugar, se desarrollan ejercicios que permiten al estudiante comprender en toda su complejidad el problema y las diversas teorías para su desarrollo. Para ello, se incorpora el uso de recursos didácticos basados en las tecnologías digitales de la información y la comunicación a través de formularios digitales.

El debate también se propone como herramienta para la discusión de problemáticas en materia de derechos fundamentales, incorporando la expresión oral, corporal, el trabajo en equipo y el compromiso ético con la postura defendida.

El desarrollo de las sesiones se plantea como una clase activo-participativa, en la que el estudiante ya conoce previamente la materia que se va a trabajar, pues se han asignado lecturas para las horas autónomas de trabajo, entre otras actividades como el desarrollo de casos.

La evaluación por competencias

Se proponen tanto evaluaciones formativas como sumativas en forma continua, teniendo presente que las primeras están concebidas más como evaluaciones para el desarrollo de competencias, centrando la atención en las actividades de aprendizaje y su mejora, la retroalimentación continua, la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración; mientras que las sumativas están ligadas a las evaluaciones de las competencias y se conectan con el desempeño, las realizaciones, los niveles de logro, las evidencias y la gestión eficaz de situaciones (Brown y Pickford, 2013; Garay, 2019; Beca y otros, 2019; Villardón y Yáñez, 2006). También se ha planificado la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Se han desarrollado las respectivas tablas de especificaciones de cada evaluación, que contienen las competencias asociadas a cada actividad, es decir, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, además del nivel de complejidad en el que se tendrían que concretar. En cuanto a los instrumentos de evaluación, se han incorporado a la planificación de la asignatura Derechos y Garantías Constitucionales, rúbricas y pautas de cotejo, algunas de carácter corporativo y otras desarrolladas especialmente para esta asignatura. Se describen las competencias implicadas en ellas, en qué nivel se trabajarán, incluyendo los resultados de aprendizaje esperados, con las respectivas evidencias que se producen en cada caso. (Mateo y Dimitrios, 2013: 191)

En cuanto a los procedimientos de evaluación, encontramos que, para el caso de la asignatura Derechos y Garantías Constitucionales, se establecieron como evaluaciones regulares previstas en la planificación las evaluaciones sumativas de prueba

escrita con desarrollo extenso, la exposición y el portafolio. El objeto de estas evaluaciones es la resolución de casos de derecho público complejo en materia de derechos fundamentales. Como evaluación final de la asignatura, se diseñó una evaluación mixta con informe escrito y exposición, realizada en forma individual previa asignación de un caso que debe ser resuelto, y elaborar conclusiones argumentadas, utilizando para ello los esquemas desarrollados en clase con apoyo de fuentes jurisprudenciales y normativas.

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos decir que la evaluación por competencias nos plantea una serie de retos en cuanto a determinar cómo se pueden aprender los contenidos en un contexto como el actual, donde la información es fácilmente accesible, y ello tiene efectos directos en la planificación, la metodología y la evaluación.

La evaluación ha de ser coherente con el resto de los elementos del diseño formativo. Por ello, las estrategias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como el debate, la resolución de casos y el panel de discusión, llevan asociadas actividades idóneas y muy relevantes para la valoración por competencias.

Especial mención merece el uso de la metodología de resolución de casos. El método de casos, empleado adecuadamente, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje que anima al alumno a hacer preguntas y formular sus propias respuestas, así como a deducir principios de ejemplos prácticos. La elaboración del cuaderno de casos, su disposición en las plataformas digitales dispuesta a tal efecto, la asignación de casos previo a las clases dentro de las horas de trabajo autónomas, son elementos esenciales para la aplicación de esta metodología nuclear para alcanzar las competencias previstas para la evaluación de ciclo. Este proceso de autorregulación es esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y constituye, en sí mismo, una competencia clave.

Para generar pensamiento crítico, se requiere un aprendizaje activo. El trabajo en aula es un reto permanente, en el cual debemos reflexionar sobre nuestra propia práctica para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. El docente debe tener un rol activo en este proceso, buscando las estrategias más idóneas para una formación que tenga impacto sustancial en el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Enseñar y evaluar con base en competencias no supone un desmedro para la adquisición de conocimientos, sino que el conocimiento es una base necesaria para el desarrollo de la competencia. Las competencias se construyen a partir de un determinado tipo de conocimiento, nos permiten clasificar cuáles son las bases teóricas indispensables y cuáles solo son superfluas a los fines del logro de las competencias.

El diseño de esta evaluación de ciclo, a través de la revisión de competencias, se

plantea como un mecanismo para la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje, ofrece retroalimentación oportuna con miras a la realización de ajustes y a la toma de decisiones. El diseño aquí planteado persigue una evaluación al término del ciclo de formación inicial auténtica, triangulando conocimientos y prácticas de la manera más cercana posible a la realidad.

Referencias

- ARIAS, Beatriz, Eugenio Luque y Beatriz Díaz (2012). «La estructura de un ECTS en la práctica». *eXtoikos*, (8): 93-96. Disponible en bit.ly/3oKUmCK.
- AHUMADA, Pedro (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- ARANDIA, Maite, María José Alonso-Olea e Isabel Martínez-Domínguez (2010). «La metodología dialógica en las aulas universitarias». *Revista de Educación*, 352: 309-329. Disponible en bit.ly/3hPZ6Wr.
- ASHFORD-ROWE, Kevin, Janice Herrington y Christine Brown (2014). «Establishing the critical elements that determine authentic assessment ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (2): 205-222. DOI: [10.1080/02602938.2013.819566](https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566).
- BAILIN, Sharon, Roland Case, JR Coombs y Leroi B Daniels (1999). «Conceptualizing critical thinking». *Journal of curriculum studies*, 31 (3): 285-302. DOI: [10.1080/002202799183133](https://doi.org/10.1080/002202799183133).
- BAIN, Kein (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- BECA, Juan Pablo, Eduardo Castillo, Alejandra Cid, Eduardo Darritchon y Scarlett Lagos (2019). «Diseño de un examen de grado por competencias en la carrera de Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 99-128. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53747](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53747).
- BEZANILLA, María José, Manuel Poblete, Donna Fernández, Sonia Arranz y Lucía Campo (2018). «El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios». *Estudios Pedagógicos*, 44 (1): 89-113 DOI: [10.4067/S0718-07052018000100089](https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089).
- BIGGS, John (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BORDAS, María y Flor Cabrera (2001). «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso». *Revista española de pedagogía*, 59 (218): 25-48. Disponible en bit.ly/3vILmXw.
- BROWN, Sally y Ruth Pickford (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- CALLEJAS, María Mercedes (2005). «¿Por qué formar en competencias?». En María Mercedes Callejas (compiladora), *Desarrollo de competencias en ciencia e ingenierías: Hacia una enseñanza problematizada* (pp. 317-342). Bogotá: Magisterio.

- CAMPOS, Agustín (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio
- CANO, Elena (2019). «Evaluación por competencias en la educación superior: Buenas prácticas ante los actuales retos». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (2): 437-455. DOI: [10.15366/riee2019.12.2](https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2).
- CARDINAUX, Nancy y Palombo María Angélica (2007). «El pensamiento crítico llaves, rutas y señuelos». *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, 10: 117-140. Disponible en bit.ly/3fGKXrT.
- CEPEDA, Jesús Martín (2015). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. Saltillo Coahuila: Digital UNID
- CERULLO, Josinete y Dina Cruz (2010). «Raciocínio clínico e pensamento crítico». *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18 (1): 2-6. DOI: [10.1590/S0104-11692010000100019](https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100019).
- DEL POZO, José Ángel (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: El portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- DEL VALLE, Rodrigo (2012). «Formación por competencias: Certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco». En Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (editor), *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2019). «Evaluación de competencias en educación superior: Experiencias en el contexto mexicano». *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(2): 49-66. DOI: [10.15366/riee2019.12.2.003](https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003).
- DREWETT, Michel (1995). «There must be some way out of here: a case study in the teaching of critical thinking». *South African journal of philosophy*, 14 (2): 72-76. DOI: [10.5840/inquiryct201126326](https://doi.org/10.5840/inquiryct201126326).
- EEMEREN, Frans H. Van (2012). «Maniobras estratégicas: Combinando lo razonable y lo efectivo en el discurso argumentativo ». *Acta Poética*, 33 (1): 19-47. Disponible en bit.ly/3oLFDYf.
- ENNIS, Robert (1993). «Critical thinking assessment». *Theory Intro Practice*, 32 (3): 179-186. DOI: [10.1080/00405849309543594](https://doi.org/10.1080/00405849309543594).
- ESPÍNDOLA, José Luis(1996). «Métodos para fomentar el pensamiento crítico». En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Reingeniería Educativa* (pp. 1-22). México: ANUIES. Disponible en bit.ly/3vjuVLh.
- ESPINOZA, Alexander y Jhenny Rivas (2020a). *Introducción al derecho. Manual de método de casos*. Caracas: Instituto de Estudios Constitucionales.
- . (2020b). *Cuaderno de ejercicios y lecturas. Derechos y garantías constitucionales*.
- ESPINOZA, Francisco (2009). «Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho». *International Journal of Good Conscience*, 4 (1): 31-74. Disponible en bit.ly/3fF53CZ.
- ESTEBAN, Laura y Jaime Ortega (2017). «El debate como herramienta de aprendiza-

- je». En VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente, Sevilla: Universidad de Sevilla
- FACIONE, Peter (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* California: Insight Assessment.
- FERNÁNDEZ, María Belén (2013). «Los textos-guía: Un nuevo recurso docente entre la guía de la asignatura y el manual». *Revista de Educación y Derecho*, 8: 2-14. Disponible en bit.ly/3vjTjRx.
- GARAY PÉREZ, Tomás Eduardo (2019). «Formación por competencias y prácticas pedagógicas: Reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama ». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 77-98. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53746](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53746).
- GOYES MORENO, Isabel (2013). «Competencias Pedagógicas para la formación jurídica por competencias». *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, 21: 101-120. Disponible en bit.ly/3c8ExRB.
- HAWES, Gustavo y Ana María Rojas (2012). «Articulación e integración en el currículum de formación profesional». *Revista de Docencia Universitaria*, 10: 55-82. DOI: [10.4995/redu.2012.6093](https://doi.org/10.4995/redu.2012.6093).
- HAWES, Gustavo (2003). *Pensamiento crítico en formación universitaria*. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca.
- HERSZENBAUN, Miguel (2014). «Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza del derecho y la filosofía». *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, 23: 51-62. Disponible en bit.ly/3hQUOhl.
- HURTADO, José (1992). «Método de resolución de casos penales». *Derecho PUCP*, 46: 221-256. DOI: [10.18800/derechopucp.199201.010](https://doi.org/10.18800/derechopucp.199201.010).
- INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (ITESM) (2012). *El estudio de casos como técnica didáctica*.
- JARIA, Jordi (2011). «Selección, perfil profesional y formación inicial de los jueces en España». *Revista de educación y derecho*, 3: 1-26. Disponible en bit.ly/3fhSE8W.
- LABRADOR, María José, María Ángeles Andreu y José González (2008). «Método del caso». En María José Labrador y María Ángeles Andreu (editoras), *Metodologías activas* (pp. 27-39). Valencia: UPV.
- LE BOTERF, Guy (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- LIPMAN, Mathew (1987). «Critical thinking: What can it be?». *Analytic Teaching*, 8 (1): 5-7. Disponible en bit.ly/3bO4o2c.
- LÓPEZ, Alfonso (1997). *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao: Mensajero S.A.
- MARTÍNEZ, Amparo (1994). «El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de los profesionales de la acción social». En Amparo Martínez Sánchez y Gonzalo Musitu (coordinadores), *El estudio de casos para profesionales de la acción social* (pp. 15-38). Madrid: Narcea.

- MARTÍNEZ-ABAD, Fernando, Marcos Bielba y María Esperanza Herrera-García (2017). «Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de educación secundaria». *Revista de Educación*, 376: 110-134. Disponible en bit.ly/3eSBOxa.
- MARTINÓN, Ruth (2015). «Un estudio de caso para la enseñanza del derecho en estudios no jurídicos». En Jacqueline Ann O'Dwyer Acosta e Hipólito Marrero Hernández (coordinadores), *I Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC*. Las Palmas de Gran Canarias: Universidad de La Laguna
- MATEO, Joan y Dimitrios Vlachopoulos (2013). «Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior». *Educación XXI*, 16(2): 183-208. DOI: [10.5944/educxxi.2.16.10338](https://doi.org/10.5944/educxxi.2.16.10338).
- MCDONALD, Rod, David Boud y John Francis (1995). *Nuevas perspectivas sobre evaluación*. París: UNESCO.
- MILLER, Riel (2003). «The future of the tertiary education sector: Scenarios for a learning society». En *Japanese Seminar on the Future of Universities* (pp. 1-32). Tokyo: OECD-CERI.1-32
- MONARCA, Héctor (2013). «Participación dialógica en la universidad: Condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (9): 53-62. DOI: [10.1016/S2007-2872\(13\)71916-4](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71916-4).
- MONTOYA, Magdalena y Emilio López-Barajas (1996). *El estudio de casos: Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED
- MORENO, Oliver (2014). *Análisis y propuesta de intervención sobre la alineación entre el trabajo por competencias, la estrategia metodológica y el sistema de evaluación (Alineación C*M*E)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- NÚÑEZ-LÓPEZ, Susana, José Enrique Ávila-Palet y Silvia Olivares-Olivares (2017) «El desarrollo del pensamiento crítico por medio del aprendizaje basado en problemas». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8 (23): 84-103. Disponible en bit.ly/34e3rL6.
- PAUL, Richard, A. J. A Binker, Douglas Martin, Chris Vetrano y Heidi Krekalu (1995). *Critical thinking handbook: 6th-9th grades*. Rohnert Park: Foundation for Critical Thinking.
- PEREDA, Francisco (2011). «Reflexiones sobre competencias y sobre la competencia decisoria de los futuros jueces en la Escuela Judicial Española». *Revista de educación y derecho*, 3: 1-33. Disponible en bit.ly/3omoQYM.
- PERRENOUD, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- REYNOLDS, John (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Valencia: IMPIVA.
- RIQUELME, Paula, Álvaro Ugüeno, Rodrigo del Valle, Enriqueta Jara y Miguel del Pino (2017). «Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones

- conceptuales». En Eduardo González (editor), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias* (pp. 19-37). Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- RIVERA, Luis (2015). «Cinco competencias genéricas clave en los estudios de derecho, cinco competencias genéricas clave en los estudios de derecho». *Revista de Educación y Derecho*, 11: 2-19. Disponible en bit.ly/3fpjE5k.
- RODRÍGUEZ, Rafael (2012). «El debate como estrategia de innovación docente: Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura ». *Revista de Innovación Docente*, 1: 493-503. Disponible en bit.ly/3uhczcq.
- RODRÍGUEZ, Raquel, Nuria Hernández y María Ángeles Díaz (2007). *Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- RUÉ, Joan, Antoni Font y Gisela Cebrián Bernat (2011). «La formación profesional en derecho mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP)». *Revista de educación y derecho*, 3: 1-20. Disponible en bit.ly/33QLdiz.
- RUMPAGAPORN, Methinee Wongwanich (2007). *Student's critical thinking skills, attitudes to ICT and perceptions of ICT classroom learning environment under the ICT schools pilot Project in Thailand*. School of Education. Bangkok: University of Adelaide.
- SAIZ, Carlos y Ana María Nieto (2002) «Pensamiento crítico: Capacidades y desarrollo». En Carlos Saiz (editor), *Pensamiento crítico: Conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide
- SAIZ, Carlos y Silvia Rivas (2008). «Intervenir para transferir en pensamiento crítico». *Praxis*, 10 (13): 129-149. Disponible en bit.ly/2QLGbkn.
- SANMARTÍ, Neus (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- TEJADA, José (2005). «El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2): 1-32. Disponible en bit.ly/34ciHrJ.
- TEJADA, José (2011). «La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación». *Revista de Educación*, 354: 731-745. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018).
- TEJADA, José y Carmen Ruiz Bueno (2016). «Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones». *Educación XX1*, 19 (1): 17-37. DOI: [10.5944/educXX1.12175](https://doi.org/10.5944/educXX1.12175).
- TOBÓN, Sergio (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- . (2007). «El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos». *Revista Acción Pedagógica*, 16: 14-28. Disponible en bit.ly/3ww6Ocw.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE (2017). *Guía metodológica para el proceso de actualización, innovación y rediseño curricular de las carreras de pregrado de la Universidad Autónoma de Chile*.

- VALENZUELA, Jorge y Ana María Nieto (2010). «Motivación y disposiciones como predictores del desempeño del pensamiento crítico». En José Miguel Díaz Gómez y Elena Gámez Armas E. (coordinadores), *Motivación y emociones* (pp. 135-150). San Cristóbal de La Laguna: Universidad de la Laguna.
- VALLESPÍN, David (2011). «El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal». *Revista de educación y derecho*, 3: 1-10. Disponible en bit.ly/2Tfkpqd.
- VALLINA, Beatriz (2015). «Formación profesional: Cerrando la brecha entre la credencial y el empleo». *Opción*, 31 (4): 997-1016. Disponible en bit.ly/3fFHxWh.
- VÁSQUEZ, Bernardo, Claudia Pleguezuelo y María Loreto Mora (2017). «Debate como metodología activa: Una experiencia en educación superior». *Universidad y Sociedad*, 9 (2): 134-139. Disponible en bit.ly/3yzl5GV.
- VILLA, Aurelio y Manuel Poblete (2011) «Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones» *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1): 147-170. Disponible en bit.ly/3fjiQbw.
- VILLARDÓN, Lourdes y Concepción Yáñez (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VILLARINI, Ángel (2003). «Teoría y pedagogía del pensamiento crítico». *Perspectivas Psicológicas*, 3 (4): 35-42. Disponible en bit.ly/3feoTpp.
- WALS, Arjen y Bob Jickling (2002) «Sustainability in higher education: From doublethink and news peaktocritical thinking and meaningful learning. International». *Journal of Sustainability in HigherEducation*, 3 (3):221-232. DOI: [10.1108/14676370210434688](https://doi.org/10.1108/14676370210434688).
- WOOLFOLK, Anita (2010). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Pearson-Prentice Hall.
- ZABALA, Antoni y Laia Arnau (2007). «La enseñanza de las competencias». *Aula de innovación educativa*, 161: 40-46.

Sobre los autores

JHENNY DE FÁTIMA RIVAS ALBERTI es docente de la Universidad Católica del Maule y doctora en Derecho por la Universidad de Zaragoza de España. Su correo electrónico es jrivas@ucm.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-2589-6742>.

ALEXANDER ESPINOZA RAUSSEO es docente de la Universidad de Las Américas y doctor *iuris* Universität Passau de Alemania. Su correo electrónico es alexander.espinosa.rausseo@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7600-3054>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)