

LA UTILIZACIÓN DE RÚBRICAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS CASOS PRÁCTICOS SOBRE DERECHOS FUNDAMENTALES

M^a Reyes Pérez Alberdi¹, María Holgado González², Abdelhamid Adnane Rkioua³

¹Universidad Pablo de Olavide, mrperalb@upo.es

²Universidad Pablo de Olavide, holgado@upo.es

³Universidad Pablo de Olavide, ahamadn@upo.es

Resumen

La evaluación académica por competencias es un proceso que se encuentra necesariamente conectado con la programación de los objetivos y resultados de aprendizaje de la asignatura y con el desarrollo de una acción tutorial continua que permita el seguimiento del proceso de aprendizaje y verifique en qué medida los estudiantes van alcanzado los objetivos y resultados de aprendizaje programados. Para ello, nos hemos servido de rúbricas que permiten objetivar el proceso de evaluación mediante la parcelación de las actividades propuestas en pequeñas unidades de observación, con referencia a las competencias trabajadas y a los resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir mediante la realización de los casos prácticos de derechos fundamentales.

Hemos realizado una evaluación continua del alumnado mediante la corrección de cada una de los casos tanto en el Aula como de manera individual tras la entrega de la actividad por los alumnos.

La experiencia creemos que ha sido muy positiva. En primer lugar, porque la propia rúbrica sirve de guía clara y útil para la realización del caso práctico a los alumnos. Después, porque, al entregarles la actividad corregida, reciben un constante *feedback* de la labor realizada, lo que se ha traducido en la corrección de los errores cometidos en los casos posteriores. Y, por último, porque mejora el seguimiento de cada alumno. Todo ello ha redundado en una mayor transparencia del proceso de evaluación y en una mejora de los resultados obtenidos en las actividades prácticas sobre derechos fundamentales.

Palabras clave: evaluación por competencias; estudio de casos; rúbricas.

1 INTRODUCCIÓN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige una nueva metodología docente conforme al *nuevo paradigma de la educación superior* que puede resumirse en la siguiente fórmula: “es necesario cambiar el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del alumno” [1]. Es decir, frente al modelo tradicional centrado en la labor del profesor como mero transmisor de los conocimientos de la disciplina que se evalúan en el examen final de la asignatura, esta nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje transforma la labor de los docentes que pasan a convertirse en gestores o tutores del aprendizaje del alumno. La finalidad de su función docente será, entonces, orientar de forma individualizada para crear alumnos emprendedores que sepan y puedan generar su propio trabajo como profesionales autónomos [2].

Esta nueva metodología tiene implicaciones no sólo en la implantación de nuevas estrategias docentes, sino también el desarrollo de nuevos sistemas de evaluación que nos permitan valorar el grado de adquisición de las competencias. Siguiendo a Villardón [3], la concepción de la competencia como resultado de aprendizaje va a condicionar todo el proceso de evaluación por los siguientes motivos:

1. Si la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, la evaluación debe valorar estos tres tipos de adquisiciones.
2. Si la competencia supone la movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada, se requiere el planteamiento de situaciones “veraces” que permitan comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y para resolverla adecuadamente y la evaluación deberá dirigirse a constatar el grado de adquisición de esas capacidades.
3. Si la competencia se demuestra haciendo, la evaluación debe recaer sobre la actividad del alumnado y no únicamente sobre una prueba final oral o escrita.
4. Si el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje, la evaluación de este proceso debe convertirse en un elemento esencial de la formación del alumnado.

En resumidas cuentas, la evaluación pasa a cumplir dos finalidades primordiales. De un lado, la tradicional *función sumativa* de certificación de unos aprendizajes adquiridos, aunque éstos no se limitan, como hemos visto, a la constatación de la adquisición de unos conocimientos, recogiendo información únicamente a través de pruebas orales o escritas, sino a valorar todos los resultados de aprendizaje planteados. Todo lo cual nos obliga a movilizar distintas herramientas que nos permitan tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y a utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática [4], ayudándonos para ello de distintos registros (listas de control, escalas de valoración, rúbricas, diarios, cuadernos de bitácora, etc.) que pueden ser cumplimentados por el propio profesor, el estudiante o sus compañeros. De otro lado, una *función formativa* para favorecer el logro de esas competencias, a través del *feedback* constante que proporcionan los distintos instrumentos de evaluación y que, en todo caso, deberán suministrar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

En definitiva, la evaluación por competencias no puede ser un acto casual, marginal o parcial sino, por el contrario, un acto planificado, integral, pertinente a las demandas que plantea el desempeño profesional [5] y coherente con los objetivos de aprendizaje [3].

Intentando responder a esta nueva metodología docente, hemos elaborado distintas rúbricas para evaluar por competencias los casos prácticos de nuestra asignatura “Derecho Constitucional II: derechos fundamentales” de lo que esta comunicación pretende dar cuenta.

2 METODOLOGÍA DOCENTE: EL ESTUDIO DE CASOS SOBRE DERECHOS FUNDAMENTALES

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el cambio de paradigma en la Enseñanza Superior exige una transformación de las estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado. Si el centro de atención de la enseñanza se traslada desde el profesor al alumno, la intervención del docente ha de orientarse a seleccionar para cada situación didáctica el método y procedimientos que son más adecuados para lograr la motivación y la actividad del estudiante. Y en este sentido, hemos de convenir con De Miguel que la única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad es enfrentándoles a situaciones en las que tienen que aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica [5]. Para ello, disponemos de un gran número de estrategias docentes como, siguiendo a Gairín *et alii*, la lección magistral expositiva o participativa, el visionado de videos, el análisis de documentos, las prácticas de laboratorio o de campo, los cometarios de texto, la simulación o *role playing*, el estudio de casos, el trabajo por problemas, los proyectos tutorizados, los seminarios, etc. [2].

La elección de la metodología docente que se empleará en cada sesión dependerá del tipo de competencias que debemos desarrollar en nuestra asignatura, las características del grupo y del escenario donde vamos a realizar la actividad.

A la hora de planificar nuestra asignatura, hemos destinado las clases prácticas a la resolución de supuestos de derechos fundamentales en los que el alumno se enfrenta con un problema jurídico en el que tiene que aplicar los nuevos conocimientos. Con ello se pretende que, a través de la metodología del *estudio de casos*, los estudiantes encuentren la oportunidad de trabajar directamente con las fuentes jurídicas, normativas y jurisprudenciales fundamentalmente, desarrollando su capacidad de interpretar las normas y de argumentar jurídicamente a través de una propuesta de solución al caso formulado en cada una de las sesiones prácticas.

En nuestra asignatura, se trata de casos prácticos extraídos casi siempre de la realidad judicial (aunque excepcionalmente proponemos algún caso “inventado” a partir de un asunto de actualidad) en los que se encuentran involucrados los derechos y libertades fundamentales que formulamos como breves supuestos de hecho. Para su realización, en función del momento del curso en el que nos encontremos, el enunciado del supuesto se acompaña de las referencias legislativas precisas y de la jurisprudencia seleccionada o bien se pide a los alumnos que busquen estas fuentes normativas y jurisprudenciales en las bases de datos jurídicas.

Los alumnos, además del estudio previo de los materiales y la preparación individual del caso, durante la sesión deben analizar los detalles del mismo, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas del problema, aplicar las normas y la jurisprudencia adecuada al caso, plantear alternativas de solución acordes con el ordenamiento jurídico vigente y, sobre todo, argumentar con

claridad en función tipo de problema jurídico planteado, defender su postura frente a la de otros compañeros, escuchar, dialogar y respetar a los demás en la exposición de sus argumentos.

Creemos que esta metodología es la más adecuada para el aprendizaje de los alumnos porque favorece su capacitación para tratar con profundidad temas específicos, conecta los procesos de aprendizaje con la realidad y el ejercicio profesional, favorece el desarrollo de habilidades de comunicación, promueve una mayor participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y, en definitiva, les permite aplicar sus conocimientos en situaciones reales de la práctica profesional.

3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: LA RÚBRICA

3.1 ¿Por qué hemos escogido la rúbrica como herramienta de evaluación?

Se puede definir la rúbrica como una herramienta de evaluación que establece unos niveles para medir la calidad de cada uno de los criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en un proceso de aprendizaje [6]. En definitiva, es un instrumento que permite medir cuantitativa y cualitativamente una actividad en función de los criterios de evaluación que hemos establecido para cada objetivo o resultado de aprendizaje.

Este instrumento presenta notables ventajas a la hora de evaluar las actividades de los alumnos, tal y como ha puesto de manifiesto Goodrich Andrade [7]:

1. Son fáciles de usar por los profesores y explicar a los alumnos.
2. Dejan muy claras cuáles son las expectativas de los profesores, haciendo más objetivo y +transparente el proceso mental que se traduce en la calificación de los estudiantes.
3. Proporcionan a los alumnos más información sobre sus fortalezas y debilidades que otros tipos de evaluación, permitiendo a los alumnos corregir sus errores en las actividades posteriores.
4. Fomentan el aprendizaje y la autoevaluación, de manera que los calificados por esta herramienta desarrollan más habilidades que los calificados por métodos tradicionales.
5. Mejoran la comprensión global de los alumnos que, al interiorizar los criterios de evaluación, son capaces de determinar cuáles son los requisitos que debe reunir un buen trabajo.
6. Permiten evaluar procesos. Algo que consideramos imprescindible en la evaluación de los casos prácticos en los que no sólo debe valorarse la solución final que se da al caso sino también toda la argumentación que les lleva a alcanzar esa solución.

No obstante, para que la rúbrica sea un instrumento útil tiene que estar bien elaborada y conectada con la organización y la planificación de la enseñanza.

3.2 ¿Cómo elaborar una rúbrica para evaluar casos de derechos fundamentales?

El primer paso que debemos dar a la hora de elaborar cada una de las rúbricas es establecer los resultados de aprendizaje que pretendemos obtener mediante la realización de los casos prácticos sobre derechos fundamentales. Estos objetivos formativos, lógicamente deberán estar referidos a las competencias que hemos decidido trabajar en nuestra asignatura, tal y como se expone en la tabla siguiente:

Tabla 1. Resultados de aprendizaje esperados con la realización del caso práctico

Competencia	Resultados de aprendizaje
Interpretación y argumentación jurídica	El alumno es capaz de identificar los derechos fundamentales en conflicto. El alumno es capaz de realizar una argumentación jurídica en función del problema jurídico planteado.
Utilización de bases de datos jurídicas	El alumno localiza la normativa y jurisprudencia aplicable al caso práctico.
Manejo de fuentes jurídicas	El alumno aplica correctamente la legislación y la jurisprudencia seleccionadas.
Resolución de problemas jurídicos	El alumno propone una solución al caso práctico acorde con la normativa, jurisprudencia y argumentos empleados.

El siguiente paso consiste en la determinación de los criterios que van a ser evaluados en el trabajo del alumno para cada uno de los resultados de aprendizaje establecidos. En la competencia argumentación jurídica para un caso de discriminación positiva hemos fijado los siguientes criterios de evaluación:

Tabla 2. Criterios para evaluar la competencia argumentación jurídica

Resultado de aprendizaje	Resultados de aprendizaje
Identificación de los derechos fundamentales	Identifica el derecho fundamental Conoce los contenidos del derecho de igualdad
Realización de una argumentación jurídica en un caso de eficacia entre particulares	Identifica correctamente el tipo de problema planteado Escoge el juicio adecuado para resolver el caso Construye adecuadamente los elementos del juicio Enlaza adecuadamente y de manera secuenciada los elementos del juicio Expone el test de manera clara y ordenada

Finalmente, tenemos que describir los diferentes niveles de cumplimiento para cada uno de los criterios de evaluación. Para ello, resulta más fácil definir lo que consideramos un trabajo excelente y otro insuficiente y después completar los niveles intermedios [8]. En la tabla siguiente establecemos los niveles de logro de los resultados de aprendizaje asociados a la competencia argumentación jurídica en un caso práctico sobre limitación de derechos fundamentales.

Tabla 3. Indicadores para la competencia argumentación jurídica

Criterio de evaluación	Insuficiente 0	Suficiente 1	Notable 2	Excelente 3
Identifica el derecho que es restringido o impedido por los poderes públicos	No lo hace	Identifica el derecho pero no es capaz de ubicarlo sistemáticamente dentro de la Constitución.	Identifica el derecho y es capaz de ubicarlo en la Constitución.	Identifica el derecho y es capaz de relacionarlo con otros preceptos constitucionales.
Conoce el contenido propio del primer derecho	No lo conoce.	Establece al menos cual es el ámbito objetivo de protección.	Establece mínimamente cuáles son las facultades que integran el contenido del derecho.	Define de manera exhaustiva el contenido del derecho.
Identifica correctamente el tipo de problema planteado	No lo hace.	Advierte que se trata de un problema entre los ciudadanos y los poderes públicos.	Sabe que es un supuesto de limitación de derechos fundamentales pero lo justifica de manera confusa.	Justifica correctamente que es un supuesto de limitación de derechos fundamentales.
Escoge el test adecuado para resolver el caso	No lo hace.	Escoge el juicio de proporcionalidad pero no lo justifica.	Lo escoge, pero lo justifica de manera confusa.	Lo escoge y lo justifica perfectamente.
Construye adecuadamente los elementos del juicio	No lo hace.	Establece varios elementos, pero faltan otros.	Establece los elementos pero no siempre aborda su contenido.	Establece todos los elementos y los aborda correctamente.
Enlaza adecuadamente y de manera secuenciada los elementos del juicio	No lo hace.	Enlaza algunos argumentos pero no los expone de manera secuenciada.	Enlaza los elementos pero varía el orden de alguno de ellos.	Enlaza perfectamente los elementos del juicio.
Expone el test de manera clara y ordenada	No lo hace	Existe un hilo argumental débil que no expone de manera clara.	Existe un hilo argumental aunque la exposición resulta a veces poco clara y desordenada.	Existe un hilo argumental claro y lo expone de forma ordenada.

3.3 Resultados de la utilización de la rúbrica como herramienta de aprendizaje

Como se ha explicado, partimos de un concepto de evaluación “como aprendizaje”, que incluye observación del desempeño en un contexto adecuado, valoración del desempeño basada en criterios, y aportación de feedback al alumnado [9]. La rúbrica es, a estos efectos, un instrumento muy útil en nuestra labor docente que, sobre todo si se entrega al inicio de la actividad formativa, puede ser utilizado por los alumnos como una herramienta más de aprendizaje.

La puesta en práctica de esta experiencia de innovación docente creemos que ha sido muy positiva, tal y como demuestran los resultados finales, las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del curso (Fig.1) y las impresiones que nos han hecho llegar los estudiantes. En este sentido, creemos que la utilización de este instrumento de evaluación:

1. Ha aumentado la transparencia del proceso de evaluación. En las rúbricas se hacen explícitos todos los criterios que se tienen en cuenta para evaluar el grado de adquisición de las competencias programadas y el hecho de devolver al alumno el caso corregido con las

anotaciones pertinentes y calificado a través de estas herramientas, ofrece una información sumamente detallada sobre los logros y errores cometidos por el alumnado.

2. Ha servido de guía clara y útil para la realización del caso práctico. Lo cual se ha ido poniendo de manifiesto en la propia corrección de las actividades en clase, de manera que los alumnos eran capaces de corregir a sus compañeros señalando las carencias de sus trabajos a partir de los indicadores que no habían desarrollado en su caso práctico.
3. Ha supuesto además un importante instrumento de retroalimentación. Hemos podido observar como a medida que avanza el curso, mejoran los trabajos de los alumnos, corrigiendo los errores que tenían en los casos anteriores.
4. Mejora notablemente nuestra labor de seguimiento de cada alumno, permitiéndonos detectar con mayor prontitud las dificultades de aprendizaje y proponer una acción tutorial específica. Así, por ejemplo, a los alumnos que tenían una mayor dificultad en la lectura y comprensión de las Sentencias del Tribunal Constitucional, les facilitábamos una guía de lectura de la misma que incidiera sobre los puntos clave para la resolución del caso.
5. Ha mejorado considerablemente la calificación de los alumnos. Así, como se pone de manifiesto en la Fig. 1, en el Doble Grado de Derecho y Ciencias Políticas, han superado las actividades de evaluación continua el 74 % del alumnado (puntuación igual o superior a 1.5 puntos). E incluso el 31% ha obtenido una calificación por encima de 2.5 puntos sobre un máximo de 3.

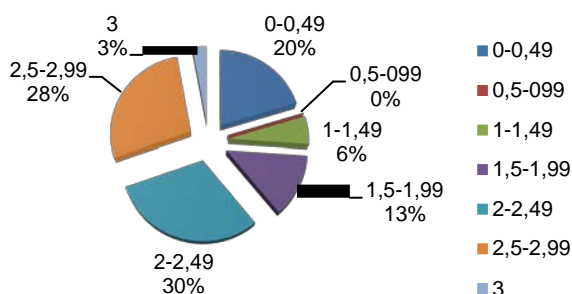


Fig. 1. Resultados del alumnado en la evaluación continua

A modo de conclusión podría decirse que a través de esta experiencia de innovación docente hemos constatado que la evaluación por competencias no se concibe sólo como una forma de certificar los aprendizajes adquiridos sino también como un elemento esencial del proceso formativo del estudiante. De acuerdo con esta nueva metodología docente, hemos elaborado rúbricas para evaluar por competencias los casos prácticos sobre derechos fundamentales que creemos que se han convertido una herramienta de aprendizaje que hace más objetivos y transparentes los procesos de evaluación, sirve de guía útil para la realización de los casos prácticos, aporta *feedback* al alumnado, y mejora nuestra labor de seguimiento de cada alumno.

REFERENCIAS

- [1] De Miguel Díaz, M. Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: exigencias que conlleva. Cuadernos de integración europea 2, 16-27 (2005).
- [2] Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 18 (1), 61-77 (2004).
- [3] Villardón Gallego, L. Evaluación del alumnado para promover la adquisición de competencias, Educatio siglo XXI 24, 57-76 (2006).
- [4] Cano García, E. La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 12(3), 2008 (artículo en línea disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>).
- [5] De Miguel Díaz, M. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo (2006).
- [6] García García, M. J, Terrón López, M. J. y Blanco Archilla, Y. Desarrollo de recurso docentes para la evaluación de las competencias docentes, ReVisión 3 (3), 17-36, (2010).
- [7] Goodrich Andrade, H. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning 57 (5), 13-18 (2000).

- [8] Mertler, Craig A. Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25), 2001 (artículo en línea disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>).
- [9] Harris, L. B., Salzman, S., Frantz, A., Newsome, J., Martín, M. (2000). Using accountability measures in the preparation of preservice teachers to make a difference in the learning of all students, 2000. (Paper disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED440926>).