

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

8

MÉTODOS DE
FORMACIÓN JURÍDICA



EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

8

MÉTODOS DE
FORMACIÓN JURÍDICA



Evaluación de los aprendizajes

Colección Métodos de Formación Jurídica n.º 8

© Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (511) 626-2000

Elaboración de contenidos:

Betsy Perafán

Gabriela Carrillo

Aníbal Gálvez

Coordinación, corrección de estilo y cuidado de la edición: José Luis Carrillo

Ilustraciones: Martín Rázuri

Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Nova Print S.A.C.

Diseño de cubierta y contracubierta: Renzo Cuya

Primera edición: mayo de 2017

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2017-06485



**LICENCIA CREATIVE COMMONS
ALGUNOS DERECHOS RESERVADOS**

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

- Debe reconocer los créditos de la obra.
- No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Esta obra está sujeta a la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND 4.0) de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

1	LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	4
1.1	¿Qué es evaluar?	4
1.2	Tipos y modalidades de evaluación	6
1.3	Qué evaluar: los resultados del aprendizaje	9
2	CÓMO EVALUAR	13
2.1	Técnicas de evaluación	13
2.2	Instrumentos de evaluación	15
2.2.1	Las pruebas abiertas (escritas u orales)	15
2.2.2	Exámenes de respuesta cerrada	19
2.2.3	El portafolio	22
2.3	Las herramientas de valoración-calificación	23
2.3.1	La rúbrica	24
2.3.2	La tabla de especificaciones	32
2.3.3	La lista de cotejo	37
	BIBLIOGRAFÍA	39

1 La evaluación del aprendizaje

Como se ha explicado en el primer fascículo de esta colección, la evaluación en un enfoque de competencias tiene tres objetos: a) el aprendizaje de los estudiantes, b) el plan de estudios y c) el perfil de egreso. En este fascículo nos ocuparemos exclusivamente de la evaluación de los aprendizajes.

1.1 ¿Qué es evaluar?

Evaluar es comparar los logros obtenidos con los resultados esperados. Supone la siguiente secuencia: recoger evidencias, analizarlas, darles un valor y tomar decisiones orientadas a la mejora.



La evaluación de los aprendizajes permite al docente conocer en qué medida los estudiantes están logrando los resultados de aprendizaje planteados en el sílabo del curso. Así podrá tomar las decisiones pertinentes para avanzar en el logro de las metas propuestas.

El concepto de evaluación ha cambiado mucho últimamente, al igual que los referidos al conjunto de elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Señalamos a continuación las características que hoy se asignan a este decisivo componente de la educación:

- ✓ Es un proceso cuyo objetivo consiste en comprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Supone definir un propósito (para qué se evalúa), explícito y público, expresado en criterios y estándares compartidos (qué aspectos del saber o del desempeño se evalúan), así como niveles de logro en el desempeño de los estudiantes.
- ✓ Conlleva el acopio sistemático de información y su análisis e interpretación, en función de las metas esperadas.
- ✓ Ha de contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes, esto es, debe convertirse en una oportunidad más de aprendizaje (Himmel K., 2003).

La evaluación tiene como eje central al sujeto que aprende, y se convierte en un proceso motivador que desarrolla la autonomía, así como la capacidad de dirigir y evaluar su propio aprendizaje. Es posible afirmar, por tanto, que la evaluación de los aprendizajes es, en sí misma, educativa (Himmel K., 2003, p. 202).

En un enfoque por competencias, la evaluación ya no puede limitarse a indagar cuánto contenido logró adquirir un estudiante, sino que debe

entenderse como parte del proceso de aprendizaje. Es así como la evaluación se convierte en la retroalimentación del progreso que se va alcanzando, en materia de desarrollo de habilidades (Tobón, 2006), para acompañar al estudiante en el fortalecimiento de sus capacidades.

Por ejemplo, mientras que en la evaluación tradicional el énfasis está en saber cuánta y qué información conoce el estudiante, al enfocarse en las competencias lo que se busca saber es si logró avanzar en la habilidad para usar la información apropiadamente. Esta indagación se hace poniendo al estudiante en situaciones que lo lleven a aplicar y valorar esa información. Por ejemplo, en el curso integrador de Género y Derecho el alumno aprenderá a “reconocer el impacto de género que puede tener su práctica jurídica –en asesoría, patrocinio e investigación–”, para lo cual debe haber comprendido las categorías conceptuales sobre género.

En ese sentido, en un enfoque por competencias la evaluación es útil:

- ✓ Para identificar los logros alcanzados.
- ✓ Para saber qué objetivos necesitan mayor trabajo.
- ✓ Para motivar al estudiante a aprender, ya que sabrá qué se espera de él.
- ✓ Para medir el desempeño a partir de criterios específicos y respecto de niveles o exigencias por alcanzar.
- ✓ Para ofrecer oportunidades en las que el estudiante también aprenderá.

1.2 Tipos y modalidades de evaluación

Según el modelo de aprendizaje por competencias, el docente de Derecho podría aplicar, acorde con el momento en que se evalúa y

los propósitos con que se hace, tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y de promoción.

- La *evaluación diagnóstica* se hace al inicio del proceso, para contar con información acerca de la situación de los estudiantes en relación con los resultados esperados en el curso; se llama también *evaluación de entrada*. Sus resultados permitirán al profesor tomar las decisiones pertinentes respecto de los temas que se van a desarrollar y del tiempo que dedicará a cada uno de ellos. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia), los estudiantes del curso de Lógica y Retórica participan en un debate inicial en el que se enfrentan dos grupos con posiciones opuestas como respuesta a un problema jurídico. La evaluación se hace conforme a unos criterios previamente establecidos por el profesor en una rúbrica –pero desconocidos por los estudiantes– para indagar por las habilidades de oratoria y de argumentación con que llegan a la asignatura. Al final del semestre se realiza el diagnóstico final de la misma forma: se llevan a cabo debates con los mismos criterios de evaluación (ya, ahora sí, conocidos por los estudiantes) para revisar los avances logrados. Entre el tiempo pre y posdiagnóstico, la clase se ha centrado en desarrollar las habilidades conforme a los criterios establecidos. Tome en cuenta que en el programa formativo de la Facultad de Derecho de la PUCP se asume que los estudiantes construyen gradualmente las competencias del perfil, a través de los cursos que se imparten semestre a semestre; en esa medida, usted debe buscar construir sobre lo avanzado en los cursos anteriores al suyo (tome en cuenta los prerrequisitos a su curso), para lo cual puede resultarle útil aplicar una evaluación diagnóstica al iniciar el semestre; de ese modo conocerá el nivel de conocimientos previos de sus estudiantes.
- La *evaluación formativa* busca retroalimentar a los estudiantes y al docente sobre el logro de las competencias; en ese sentido, está fuertemente orientada al aprendizaje. Se llama también

evaluación continua, pues se implementa a lo largo de todo el proceso de formación con el propósito de identificar las medidas que se han de tomar para posibilitar la consecución de los logros esperados. En el enfoque que estamos planteando, esta modalidad cobra especial importancia: los logros del proceso tienen tanto o más valor que el logro final. En la Facultad de Derecho de la PUCP se suele aplicar este tipo de evaluación: los docentes aplican –en distintos momentos– diferentes técnicas e instrumentos –controles de lectura, prácticas calificadas, presentación de informes, entre otros– para valorar los aprendizajes durante el desarrollo del curso.

- La *evaluación de promoción* tiene lugar al finalizar el curso, con el objetivo de determinar si al concluir el proceso el estudiante alcanzó los resultados de aprendizaje; recibe también el nombre de *evaluación sumativa* y sirve para determinar qué estudiantes están en condiciones de acceder al siguiente nivel de competencia (García & Tobón, 2008, pp. 65-67). En la Facultad de Derecho de la PUCP normalmente se le denomina “examen final” y suele ser una prueba escrita con ítems de respuesta abierta, donde los alumnos deben argumentar jurídicamente para resolver un caso o examinar críticamente algunas normas, sentencias o corrientes teóricas.

Por otro lado, según el sujeto que evalúa, la evaluación de los aprendizajes durante el desarrollo del curso debiera adoptar estas tres modalidades:

- **Heteroevaluación:** el profesor valora el trabajo del estudiante (en los tres momentos y con los propósitos ya señalados). Al hacerlo, usted debe definir e informar previamente a sus estudiantes tanto los criterios de evaluación como el desempeño que espera de ellos, para que su retroalimentación sea honesta y constructiva (Cife, 2010). Una de las técnicas en las que es altamente recomendable la heteroevaluación es el estudio de casos

(ver el fascículo 2 de esta colección), ya que en ella es fundamental que el profesor verifique si los estudiantes están aplicando adecuadamente los conocimientos presentados por él.

- **Autoevaluación:** el estudiante emite un juicio sobre sus logros, durante el proceso o cuando este concluye. Así se fomenta el aprendizaje autónomo, pues el estudiante se hace responsable de su propio proceso al constatar si ya tiene los saberes mencionados en el sílabo del curso y determinar en qué debe mejorar. Una de las técnicas en las que es altamente recomendable la autoevaluación es en el juego de roles (ver el fascículo 6), ya que en ella la experiencia personal es determinante para que el aprendizaje se dé.
- **Coevaluación:** los estudiantes evalúan a sus pares, generalmente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se puede crear una comunidad de práctica en la que los estudiantes se retroalimentan mutuamente y conocen mejor tanto sus debilidades como sus fortalezas. Permita que sean ellos quienes diseñen los criterios de esta evaluación (conforme a los objetivos del curso); así se sentirán empoderados del proceso y aplicarán sus conocimientos. Una de las técnicas en las que es altamente recomendable la coevaluación es en el trabajo colaborativo (ver fascículo 4), ya que en ella resulta fundamental la interacción entre los estudiantes para que se dé el aprendizaje.

1.3 Qué evaluar: los resultados del aprendizaje

Ya hemos señalado (ver fascículo 1) que los resultados de aprendizaje son logros específicos –observables y directamente evaluables– que forman parte de las competencias. Por ello, son recursos que el estudiante va adquiriendo en el proceso de volverse competente para un determinado desempeño y aparecen consignados en el sílabo de la asignatura.

Ahora bien: ¿cómo evaluar los resultados de aprendizaje que el sílabo de la asignatura propone?

- En primer lugar, ha de considerarse la demanda cognitiva que cada resultado plantea y que está materializada en el verbo de acción: identifica, resuelve, plantea, describe, propone, valora, entre otros muchos (en el fascículo 1 de esta colección, *La formación por competencias*, encontrará usted una sencilla clasificación de los procesos que buscará activar para alcanzar los diversos aprendizajes en su asignatura).

Por ejemplo, en el curso integrador Propiedad se plantea: “[el estudiante] elabora argumentos constitucionales orientados a la protección de la propiedad, considerando todo el marco constitucional” como uno de los resultados de aprendizaje que los alumnos deben haber alcanzado al finalizar la asignatura. De acuerdo con la demanda cognitiva y con el objeto de ella –elaboración de argumentos constitucionales–, usted, profesor, elegirá la técnica y el instrumento adecuados para evaluarlo y, posteriormente, adoptar las medidas de mejora oportunas.

- En segundo término, debe tomarse en cuenta que los resultados de aprendizaje pueden ser evaluados por sí mismos, de manera independiente, o en su movilización para dar solución a una determinada situación de la realidad, es decir, de manera integrada con otros. En el primer caso, podría aplicarse una prueba escrita con ítems de respuesta cerrada o abierta, pues el objetivo de esta evaluación será conocer cuánto el estudiante recuerda (memoria) y comprende (explicación) la información en cuestión (conceptos, teorías, principios, leyes). Esta evaluación podría considerarse *de proceso*, pues el manejo de información aporta a la construcción de la competencia pero no es un fin en sí mismo. En este caso es importante que usted, como docente, comprenda que las pruebas estandarizadas, llamadas también *de ítems de res-*

puesta cerrada, difícilmente promueven el pensamiento crítico. Aunque facilitan la calificación (sobre todo cuando se cuenta con gran cantidad de estudiantes) y es cierto que la información es la base para construir la reflexión crítica, pedir solo este producto a los estudiantes no permite el desarrollo de las habilidades necesarias para el ejercicio profesional. Además, los ejercicios que revisan la memoria –paradójicamente– se olvidan más rápido.

En el segundo caso, la herramienta debiera apuntar a la aplicación en el desempeño: tendrían que darse las condiciones necesarias para que el estudiante evidencie el desempeño esperado en situación (García, 2014). Esto nos conduce a lo que se conoce como *evaluación auténtica*: aquella que exige al estudiante demostrar que la información se ha convertido en conocimiento y se está en la capacidad de usarlo como lo haría un profesional del Derecho en su vida laboral. En este sentido, se prepara al estudiante para los retos reales y no simplemente para aprobar un examen. Así, las actividades que proponga usted como docente deben parecerse lo más posible (en cuanto a contenido y contexto) al futuro desempeño profesional de sus estudiantes. La ventaja es que mientras se está en la universidad hay oportunidad de retroalimentar y corregir (Cife, 2010).

Para planear una evaluación auténtica, usted debe responderse estas preguntas (Cife, 2010):

- ¿Cuáles son los objetivos que quiere evaluar?¹
- ¿Qué conocimientos usarán los estudiantes?
- ¿Qué les pedirá que hagan?
- ¿Qué condiciones se deben cumplir?
- ¿Cuánto tiempo dará para su realización?
- ¿Cómo va a valorar el desempeño o el producto?

1 En caso de una evaluación de fin de semestre, los objetivos deberían coincidir con los resultados de aprendizaje.

Respecto de este último punto, le recomendamos usar matrices de valoración. En la sección 5 de este fascículo explicamos su importancia y damos indicaciones para su diseño, además de anexas algunos ejemplos. Si bien es cierto que el profesor debe trabajar para que los estudiantes hayan logrado los resultados de aprendizaje, en su conjunto, al final del curso, los saberes que estos contemplan pueden también ser evaluados durante el ciclo (evaluación continua), mediante las prácticas calificadas, los controles de lectura, el estudio de casos, el juego de roles, entre otros.



En este apartado definiremos *técnica de evaluación, instrumento de evaluación y herramientas de valoración-calificación*.

2.1 Técnicas de evaluación

En el marco del currículo orientado a la formación de competencias, algunas metodologías de enseñanza-aprendizaje se constituyen, también, en escenarios propicios para la evaluación de los resultados de aprendizaje. Tales son los casos del método del estudio de casos, del aprendizaje basado en problemas, del juego de roles, del aprendizaje colaborativo: en cada una de las etapas de su ejecución, los estudiantes van construyendo “productos” –como el informe inicial, la prueba escrita o la participación en el debate grupal, entre otros– susceptibles de evaluación. De este modo, las técnicas de enseñanza-aprendizaje (didáctica) y evaluación están intrínsecamente relacionadas y deben apuntar a conseguir los resultados de aprendizaje esperados.

Una *técnica de evaluación* es el conjunto de procedimientos que nos permiten recoger información acerca de los aprendizajes y valorarla. Cada técnica integra, en su desarrollo, instrumentos específicos. Su elección está íntimamente relacionada con la naturaleza de la actuación esperada del estudiante.

En un enfoque de competencias existen dos tipos de técnicas de evaluación: las que conducen a la evaluación de *saberes* (conceptuales, procedimentales o actitudinales), considerados como recursos independientes, y las que sirven para evaluar *actuaciones competentes*, que implican la movilización de saberes que se integran para dar respuesta a una situación del contexto.

Si su objetivo, profesor, es evaluar si los estudiantes entienden en qué consiste, por ejemplo, el test de ponderación –saber conceptual–, podría usar como instrumento una prueba con ítems de respuesta cerrada. Mientras que si lo que usted busca es tener evidencias acerca de cómo lo aplican para resolver controversias jurídicas, sería recomendable que los ponga “en situación” planteando un caso, entre otras posibilidades.



2.2 Instrumentos de evaluación

Los *instrumentos de evaluación* son las formas específicas, concretas, que se usan para evaluar en una situación determinada. Cada técnica de evaluación dispone de aquellos que le son afines. Sin embargo, no existen instrumentos exclusivos de una técnica dada. Lo fundamental es que el que se elige se asocie al tipo de saber esperado y, también, a la didáctica empleada para lograrlo: para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea consistente, debe existir una estrecha relación entre el “camino” que el profesor emplea para que los estudiantes aprendan (metodología de enseñanza) y la forma en que ellos son evaluados (técnicas e instrumentos de evaluación).

A continuación presentamos algunos instrumentos de evaluación.

2.1.1 Las pruebas abiertas (escritas u orales)

Las pruebas en las que los estudiantes se ven enfrentados a preguntas abiertas, en las que se da un amplio espacio o tiempo para responder libremente, suelen ser muy comunes en la enseñanza del Derecho (por ejemplo, cuando se les presenta un caso y se les pide que lo analicen). Este tipo de herramientas de evaluación permite dar cuenta del desarrollo de una serie de competencias avanzadas como el pensamiento crítico, la oratoria, la argumentación, la síntesis, el análisis, la integración de saberes y la resolución de problemas. Para elaborar pruebas abiertas tome en cuenta lo siguiente:

- ✓ Tenga claridad sobre los objetivos (o resultados de aprendizaje) que quiere evaluar.
- ✓ Construya situaciones problemáticas o preguntas análogas a las trabajadas en el curso para evaluar la transferencia de saberes.
- ✓ Proponga situaciones o preguntas auténticas; es decir, a las que realmente se verán enfrentados los estudiantes en su vida profesional.

- ✓ Redacte las preguntas de manera clara.
- ✓ Deje un espacio o un tiempo adecuado para responder las preguntas.
- ✓ Permita que los estudiantes consulten todo el material que requieran (por ejemplo, códigos, Constitución, jurisprudencia, entre otros). No obstante, le sugerimos evitar que usen computadoras, *tablets* o teléfonos celulares, para evitar que se comuniquen e intercambien respuestas durante la prueba. Es importante que estas instrucciones estén claras desde el inicio.

Por otro lado, evite los siguientes errores:

- ✓ Evaluar con pruebas abiertas si el estudiante nunca tuvo la oportunidad de participar en clase o de trabajar con situaciones problemáticas u otras actividades que le permitieran desarrollar las competencias mencionadas. No sería coherente, por ejemplo, que la metodología usada por usted fuera la clase magistral y que únicamente transmitiera teorías, y solo el día de la prueba los estudiantes se vieran enfrentados a un caso práctico, o que deban dar la resolución de forma oral.
- ✓ Dar instrucciones vagas o difíciles de evaluar como: "Escriba todo lo que piensa sobre este tema".
- ✓ Prohibir la consulta de apuntes, lecturas, códigos, etcétera, pues esto exigiría un esfuerzo adicional de memorización innecesario y que dificultaría evaluar el logro de competencias mayores.
- ✓ Sancionar la originalidad, entendida como una respuesta fuera de los márgenes que usted había previsto. En estos casos, privilegie la calidad de la argumentación jurídica.

A continuación explicaremos dos tipos específicos de pruebas abiertas.

a El ensayo

Es un tipo de prueba escrita abierta que consiste en una exposición, análisis o interpretación personal sobre un determinado tema de interés para el curso. Es una producción escrita cuyo propósito consiste en exponer las ideas del estudiante en torno a un único objeto de estudio: un problema, un área problemática, un autor, un concepto, un campo de conceptos, un caso judicializado, un ámbito de procesos, etcétera. En ese sentido, el ensayo guarda una unidad temática: no aborda en el mismo escrito temas ajenos unos de otros.

El ensayo presenta una unidad argumentativa; es decir, intenta ofrecer un conjunto de “pruebas” relevantes a favor de la tesis o posición que se pretende defender en él. Además, el ensayo busca la reflexión de un tema o asunto a través de su cuestionamiento, el aporte de datos o argumentos.

Todo ensayo tiene una estructura interna conformada por una apertura o introducción, en la que se elabora la importancia y justificación del tema que se va a tratar; el desarrollo, en el que se exponen las características del tema, el tratamiento que le dan diversos autores. Asimismo, en esta parte se despliega el argumento del ensayo; es decir, el grupo de razones que justifican la tesis principal. Finalmente, en el cierre o conclusión se expone la perspectiva que asume el ensayista ante lo establecido en la introducción o en el desarrollo.

Es recomendable usar ensayos para evaluar:

- ✓ El conocimiento y dominio del contenido propio de la asignatura, el manejo y sistematización de la información, el uso creativo de conceptos y teorías de la disciplina.

- ✓ La capacidad de argumentar, de generar ideas y formular hipótesis; la capacidad de abstracción, análisis y crítica; la capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos, y la capacidad de producción escrita.
- ✓ Las habilidades informáticas básicas para la producción escrita y la selección de fuentes adecuadas en la realización de trabajos.

Para orientar la elaboración de los ensayos, le sugerimos lo siguiente:

- ✓ Proporcione a los estudiantes un tema para que lo investiguen.
- ✓ Dé pautas en la identificación de las ideas principales. Esto ayudará a los estudiantes a fundamentar el ensayo con textos o frases textuales de los autores consultados.
- ✓ Oriente la síntesis de la información para comprenderla.
- ✓ Ayude al estudiante a definir la estructura del ensayo (introducción, desarrollo, cierre) y lo que escribirá en cada parte del ensayo: reflexiones, críticas, comentarios y propuestas.
- ✓ Permita, de ser posible, que el estudiante elabore varios borradores del ensayo hasta lograr la versión final.

b El informe jurídico

Este es otro tipo de prueba abierta y escrita muy útil en la carrera de Derecho, pues permite examinar cualquier problema jurídico que requiera una respuesta.

Se usa para presentar un caso, contextualizarlo y proponer una solución. Para ello, se señalan los hechos ocurridos, los problemas

jurídicos identificados a partir de esos hechos, el análisis jurídico, así como una propuesta de solución. De este modo, puede ser el producto que los estudiantes elaboran cuando han concluido un estudio de caso, el análisis de un problema o la elaboración de un proyecto.

Para que oriente a sus estudiantes en la elaboración de un informe jurídico, le recomendamos solicitarles que:

- ✓ Sinteticen el problema: hechos relevantes en torno al caso.
- ✓ Describan el problema jurídico (los puntos de controversia y las posiciones de las partes).
- ✓ Analicen jurídicamente los problemas identificados.
- ✓ Planteen y sustenten una solución.

2.2.2 Exámenes de respuesta cerrada

Estos exámenes suelen consistir en enunciados seguidos de una pregunta y varias opciones de respuesta, también llamadas *de selección múltiple*, o afirmaciones que deben valorarse como “falsas” o “verdaderas”. Hay variedad de ítems de este tipo: secuencia (histórica, espacial, causal, funcional, lógica); emparejamiento o correspondencia; oraciones incompletas, identificación, entre otros.

Si opta por este tipo de prueba, cerciúrese de elegir el formato de ítems que permita realmente evaluar lo que usted pretende. Debe poner especial atención en que el tipo de ítem de respuesta ofrezca al estudiante la posibilidad de evidenciar el aprendizaje logrado. No olvide que la naturaleza de la evaluación está íntimamente ligada al propósito que se persigue y a la metodología con la que se han trabajado los contenidos correspondientes. Por ejemplo, si usted

busca que los estudiantes manejen de memoria determinada información sobre un concepto jurídico que ha sido explicado en clase, puede plantear ítems de oración incompleta. Ningún formato es “malo” *per se*: todo depende de qué logro de aprendizaje estamos construyendo.

Tenga en cuenta que un buen examen de opción múltiple requiere bastante esfuerzo y dedicación en su construcción. Para su elaboración, le recomendamos (Cife, 2016):

- ✓ Tener clara la forma de conocimiento que quiere evaluar. Si es un saber declarativo (*qué*), sirve preguntar de memoria hechos o definiciones. Si es un saber procedimental (*cómo*), indague por la repetición de pasos o la lectura de un diagrama. Si es un saber esquemático (*por qué*), averigüe el uso de modelos para explicar o predecir, o la aplicación de principios, o si logran detectar inconsistencias.
- ✓ Dar unas instrucciones generales al comienzo del formato o de cada grupo de preguntas, que ofrezcan información acerca de cómo proceder para responder.
- ✓ Presentar un contexto; es decir, plantear la situación sobre la que se formularán las preguntas (ejemplo: un caso, un concepto, un marco normativo, una gráfica, una cita textual).
- ✓ Construir el enunciado de manera clara y concreta. Es decir, antes de las opciones de respuesta debe haber una pregunta, información o frase incompleta que debe ser coherente o guardar sentido con las posibles respuestas.
- ✓ Crear las opciones o alternativas de respuesta. La alternativa correcta (llamada “clave”) debe diferenciarse de las demás por su contenido y no por sutilezas del lenguaje. Las opciones incorrectas (llamadas “distractores”) deben ser atractivas y no obviamente descartables.

- ✓ Justificar cada opción (tanto clave como distractores) para garantizar que solo la clave es válida y que las demás son plausibles para quienes no dominan completamente la tarea de evaluación.
- ✓ Verifique que cada opción tenga concordancia gramatical con la proposición del enunciado, que sean independientes entre sí, que no sean sinónimas y que su longitud sea similar.
- ✓ Revise que cada pregunta tenga un nivel de dificultad adecuado al objetivo y a las características del grupo.
- ✓ Realice una prueba piloto con estudiantes ajenos al curso.

Por otro lado, evite cometer los siguientes errores:

- ✓ Presentar de manera incompleta la información necesaria para responder.
- ✓ Usar términos ambiguos o vagos, que se presten para varias interpretaciones.
- ✓ Redactar de manera confusa el enunciado o las opciones de respuesta.
- ✓ Incluir la respuesta a una pregunta en otra de las preguntas.
- ✓ Pedir valorar como falsa o verdadera una afirmación sujeta a opinión. O indagar por la opinión del estudiante o del profesor.
- ✓ Elaborar preguntas que incluyan posiciones ideológicas o prejuicios.
- ✓ Usar nombres reales de personas o empresas.
- ✓ Construir textos muy largos (sea como enunciado o en las opciones de respuesta).
- ✓ Formular oraciones enunciativas negativas –“no creemos que no se puede seguir ese curso de acción legal”–, pues inducen a errores de interpretación.
- ✓ Incluir información irrelevante (salvo que se quieran evaluar competencias de manejo de información).

- ✓ Bastante similitud en las opciones de respuesta (salvo que se quieran evaluar competencias de pensamiento crítico).
- ✓ Presentar los contenidos de forma distinta a como han sido aprendidos por los estudiantes (salvo que se quiera evaluar comprensión de fondo o competencias de transferencia).
- ✓ Utilizar opciones tipo “saco de sastre”, como “ninguna de las anteriores”, “todas las anteriores” o cualquier combinación de opciones (ejemplo: “a y b son correctas”); o usar adverbios “drásticos” como “siempre”, “nunca”, “totalmente”, “absolutamente”, “completamente”, pues condicionan mucho la elección de la respuesta.
- ✓ Hacer fácilmente identificable la opción válida porque: tiene la mayor o la menor longitud, es la más precisa, es la única redactada con lenguaje técnico, tiene el mayor nivel de generalización o de particularización o usa las mismas palabras que el enunciado.

2.2.3 El portafolio

Un portafolio permite evaluar el proceso del aprender (y no solo el resultado). Consiste en una recopilación de materiales, presentados de forma organizada en una carpeta física o virtual, que dan cuenta del progreso de cada estudiante a lo largo del semestre académico. Contiene trabajos, exámenes, apuntes de clase, dibujos, grabaciones de audio, videos; en fin, todo lo que arroje información sobre el proceso del aprender. También puede contener la evolución en el tiempo de un único producto: por ejemplo, el esquema inicial de un ensayo argumentativo, los borradores y la versión final (Cife, 2010), el esquema y avances de un informe jurídico, entre otros. Todo este material se acompaña de un texto reflexivo, en el que el estudiante da cuenta de qué aprendió, cómo y para qué.

Para el uso del portafolio, primero asigne un porcentaje de la evaluación a cada entrega de él. Además, el primer día de clase informe a sus estudiantes que deben elaborar un portafolio, explíqueles en qué consiste y cuál es su finalidad.

Déjele claro al estudiante que deberá:

- Recoger las evidencias o productos de su aprendizaje.
- Seleccionar las que considere más representativas.
- Redactar un texto reflexivo sobre los aprendizajes que ha logrado, cómo o a través de qué metodologías, y para qué cree que le servirán (o le han servido).
- Presentar la información de manera organizada, ya sea en una carpeta física o por medio virtual (por ejemplo, en un blog).

Tenga cuidado de cometer los siguientes errores:

- Incluir solo los trabajos y pruebas pedidos por el profesor. El estudiante podría incluir aquellos que, aunque no fueron solicitados por el docente, evidencian también su aprendizaje.
- Que el portafolio solo sea una colección de trabajos del estudiante: este debiera hacer el trabajo de resaltar lo que se esforzó, sus progresos y sus logros.
- Forzar al estudiante a identificar las competencias desarrolladas, si las actividades propuestas por el profesor no estaban claramente dirigidas a cumplir esos objetivos.

2.3 Las herramientas de valoración-calificación

Son matrices que permiten valorar, e incluso calificar, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes; su naturaleza depende del logro que se evaluará.

Estas herramientas explican clara y detalladamente lo que se espera de cada actividad de evaluación, y permiten asignar una calificación o valoración del trabajo del estudiante.

Son útiles porque (Cife, 2010):

- Proporcionan retroalimentación en poco tiempo, de manera detallada e individual.
- Permiten a los estudiantes saber qué se espera de ellos y usar la retroalimentación para mejorar en futuras tareas.
- Promueven el pensamiento crítico sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Muestran si las metodologías de enseñanza están funcionando y cuáles son los desempeños que necesitan refuerzo.
- Facilitan al profesor la comunicación con sus estudiantes y limitan los reclamos a los criterios de evaluación.
- Reducen el margen de subjetividad en la calificación.
- Facilitan la similitud en la forma de evaluar si hay varios profesores calificando la misma prueba.

2.3.1 La rúbrica

La *rúbrica* es una herramienta de valoración de actuaciones competentes, basadas en el manejo integrado de diversos recursos. Es una tabla de doble entrada que especifica, por un lado, los criterios a través de los cuales será valorada la actuación competente (filas de la tabla) y, por otro, el nivel de logro alcanzado en cada criterio, al que se le asigna un determinado puntaje (columnas de la tabla); este puntaje puede ser de naturaleza cualitativa, cuando cada criterio de valoración es calificado en una gradiente de logro: excelente, adecuado, en proceso, insuficiente; cuantitativa, cuando se asigna un puntaje numérico al nivel de logro de cada criterio; y mixta, cuando se combinan las dos modalidades anteriores.

En ese sentido, en la rúbrica se describen los niveles de desempeño y se asignan puntajes a cada uno de ellos. Pero también se pueden hacer matrices con un solo nivel de desempeño (el más alto), junto

a una columna para asignar la nota y otra para que usted, profesor, escriba sus comentarios (Cife, 2010).

Veamos el siguiente ejemplo de rúbrica para evaluar un informe jurídico sobre sentencia.²

TABLA 1
Ejemplo de rúbrica

Nivel de logro Criterios	Sobresaliente (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Regular (1 punto)	Deficiente (0 puntos)
Redacción y exposición	Expone con claridad y coherencia las ideas y usa muy adecuadamente el lenguaje y la ortografía.	Expone las ideas de manera razonablemente comprensible y con uso apropiado del lenguaje.	Redacta a nivel básico y usa aceptablemente el lenguaje y las reglas ortográficas.	Redacta confusamente y hace mal manejo del lenguaje y la ortografía.
Estructura del informe	El informe contempla: síntesis del problema, descripción de los puntos de controversia y posición de las partes, análisis de la consistencia de argumentos, explicación del contenido de la sentencia y evaluación de esta.	La estructura del informe es adecuada para la exposición de los temas y problemas, y su desarrollo satisface razonablemente el objeto del informe y sus conclusiones.	La estructura del informe es adecuada, pero los temas no son desarrollados con la profundidad y la claridad suficientes.	Carece de una estructura lógica de organización y orden para la exposición y desarrollo de los temas.

2 Elaborada por el profesor Francisco Eguiguren, en el marco del Taller de Acompañamiento para Docentes de Derecho. DAA-IDU, septiembre de 2014.

Nivel de logro Criterios	Sobresaliente (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Regular (1 punto)	Deficiente (0 puntos)
Presentación de las posiciones de las partes	Describe los principales planteamientos de las partes, permitiendo detectar sus fortalezas e inconsistencias.	Describe con exactitud las posiciones de las partes y sus principales fundamentos.	Describe las posiciones de las partes sin discernir suficientemente entre sus principales argumentos y su consistencia.	La descripción de las posiciones de las partes y sus argumentos es poco clara o no resalta sus aspectos medulares.
Identificación de hechos y problemas relevantes del caso, que deben ser objeto de resolución por la sentencia	Identifica con claridad los principales puntos de la controversia que deben ser objeto de resolución.	Identifica buena parte de los puntos sobre los que recae la controversia y su solución.	Identifica algunos de los puntos objeto de la controversia y de su solución.	Escasa identificación de los principales puntos de la controversia.
Presentación y análisis de fundamentos y motivación de la sentencia	Analiza con rigor jurídico los fundamentos de motivación de la sentencia y la consistencia de la argumentación.	Analiza de manera aceptable el contenido de la sentencia y su motivación.	Analiza elementalmente la sentencia y su motivación.	Analiza deficientemente el contenido de la sentencia y su motivación.
Formulación de una opinión crítica sobre la consistencia de la resolución	Emite un juicio crítico sobre el contenido e implicancias de la sentencia y de la resolución del caso.	Su evaluación de la sentencia contempla los aspectos centrales pero sin profundizar en el análisis de sus fundamentos o implicancias.	Su evaluación de la sentencia es bastante básica o elemental.	No ofrece análisis ni evaluación crítica del contenido e implicancias de la sentencia.

Para elaborar una rúbrica, le recomendamos:

- ✓ Construir una tabla de doble entrada. La fila del encabezado contendrá las escalas o niveles de calificación, mientras que la primera columna correspondiente, los criterios de evaluación. Luego habrá de describirse el nivel de logro por cada criterio de evaluación y, si se desea, asignar un puntaje a cada uno de esos niveles.
- ✓ Usar verbos positivos en esas escalas para evitar frustraciones: “domina”, “domina parcialmente”, “hay progreso” y “está surgiendo” (Cife, 2010) y que sean cuatro columnas (si fuera un número impar, se tendería a marcar la columna del centro).
- ✓ Diseccionar las tareas que conforman una competencia en actividades más simples distribuidas de forma gradual. Por ejemplo, si el producto que se pide es un ensayo argumentativo luego de un ejercicio de ABP, divida los criterios en: identifica los hechos relevantes, plantea adecuadamente el problema jurídico, propone una tesis, sigue una estructura o hilo conductor, presenta y desarrolla los argumentos, redacta de manera clara y sin errores gramaticales y usa un formato de citación existente, consulta fuentes de información pertinentes. Escribir los descriptores correspondientes en cada nivel. Aquellos deben ser mensurables u objetivamente verificables.

Le recomendamos presentar la rúbrica a los estudiantes mucho antes de que ellos tengan que entregar el producto, para que puedan resolver dudas sobre ella, saber qué se espera que logren y tomarla como guía en la elaboración de la tarea. A continuación presentamos distintas rúbricas para calificar sendos productos de aprendizaje.

a Un ensayo argumentativo

Fíjese en la rúbrica que aparece a continuación: la primera columna presenta los criterios de evaluación (ahí mismo, los puntos de calificación); la segunda deja espacio para consignar el puntaje obtenido por el estudiante en cada criterio. Y las otras cuatro columnas presentan y describen los niveles alcanzados. Los cuatro niveles se pueden entender como: "Sí", "Sí, pero", "No, pero" y "No". Note que las rúbricas pueden ser usadas como herramientas de autoevaluación (como en este caso), coevaluación y heteroevaluación.

b Un informe jurídico (de un problema en la práctica profesional, y sobre una sentencia)

De manera similar, la rúbrica del primer informe indica los criterios de evaluación y los puntos máximos, mientras que las otras cuatro columnas describen los niveles correspondientes a un trabajo "sobresaliente", "suficiente", "regular" y "deficiente" frente a cada criterio o resultado esperado. En el segundo informe se usan los mismos nombres para los niveles; solo se ha cambiado la expresión "criterios" por "categorías", pero es la misma idea (ver la rúbrica de la página 25).

c Un debate oral

Esta rúbrica no tiene niveles sino un espacio para comentarios, al lado de los puntos que se asignarán. Además, los criterios de evaluación se han dividido en "individuales" y "grupales", con el mismo valor. La rúbrica corresponde a un debate que ocurre en clase, donde dos grupos (de cuatro integrantes cada uno) se enfrentan para defender una posición contraria frente a una pregunta dicotómica que se ha planteado (por ejemplo: ¿debe eliminarse la inmunidad parlamentaria?, ¿el registro debería ser constitutivo de propiedad en el Perú?, etcétera). Cada grupo tiene diez minutos para presentar sus argumentos al auditorio.

TABLA 2
Rúbrica para valorar un ensayo argumentativo

CRITERIOS	PUNTAJE	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Argumentación jurídica (0,6)		Presento claramente un argumento jurídico, explico su fundamento normativo y jurisprudencial, y explico por qué es original, controversial o importante.	Solamente presento un argumento jurídico.	El argumento jurídico está, pero es poco claro o vago.	No presento argumento jurídico.
Redacción y citación (0,7)		Mis oraciones son claras, completas y legibles. Uso la gramática, la puntuación y la ortografía de manera que tengo un conjunto coherente de enunciados. En todos los casos en que utilizo ideas ajenas, doy crédito a los autores. Uso de forma consistente un formato de citación y referencia.	Mis oraciones son demasiado largas y/o están mal puntuadas. Tengo algunos errores de gramática, puntuación y/u ortografía que dificultan la lectura y la coherencia lógica. En todos los casos en que utilizo ideas ajenas, doy crédito a los autores. Algunas veces me falta precisión en el uso de un formato de citación y referencia.	Mis oraciones son a menudo extrañas y/o incompletas. Cometo tantos errores formales que se distrae el lector y/o el significado no es claro. En todos los casos en que utilizo ideas ajenas, doy crédito a los autores. Me falta precisión en el uso de un formato de citación y referencia.	Muchas oraciones incompletas y raras impiden la lectura de mi ensayo. Numerosos errores formales lo hacen ilegible. No cito ideas que no son mías. No uso ningún formato de citación y referencia.

CRITERIOS	PUNTAJE	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Estructura (0,7)		Organizo la información de mi ensayo según las instrucciones, en forma coherente y efectiva. Tengo párrafo introductorio del argumento jurídico, un párrafo para cada razón, y uno final que resume mi argumento.	Inicio con mi argumento jurídico, sigo con la sustentación y concluyo, pero no organizo la información claramente. Falta mayor relación entre párrafos.	Organizo en forma rudimentaria el texto o a veces pierdo el hilo de las ideas. Mis párrafos son débiles, con pocas ideas centrales explícitas. No es clara la relación entre ellos.	Mi redacción carece de propósito y ruta lógica.
Sustentación del argumento jurídico (3,0)		Doy razones o ilustraciones claras, precisas y fuertes para sustentar mi argumento jurídico, utilizando lo que aprendí con las diversas lecturas, la discusión y mi reflexión personal.	Aunque uso el material estudiado y mi reflexión, solo ofrezco algunas razones sustentadoras que no son suficientemente fuertes o claras.	Doy razones débiles que no sustentan mi argumento jurídico, son confusas o no hacen uso del material estudiado.	No logro sustentar mi argumento jurídico. No identifico las ideas de los autores consultados.

Basada en Universidad de los Andes –CIFE– Maestría en Educación–Pedagogía y Currículo 1–2.º semestre 2002. A su vez, adaptada de Goodrich, H. (1999). When Assessment is Instruction and Instruction is Assessment: Using Rubrics to Promote Thinking and Understanding. En L. Hetland & S. Veenema (Eds.), *The Project Zero Classroom: Views on Understanding* (pp. 91 -100). Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Ajustada con “Grading Criteria” Expository Writing <http://wp.rutgers.edu/component/content/article/60-course-listing/55-355101> y de acuerdo con la “Guía para ensayos de CBU-E”.

TABLA 3
Rúbrica para valorar debate oral

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		COMENTARIOS
1. INDIVIDUALES	10	
1.1 Contacto visual y expresión corporal.	2	
1.2 Captación del auditorio y emotividad (ni poca ni excesiva).	2	
1.3 Tono de voz (claridad, fuerza, velocidad).	2	
1.4 Lenguaje jurídico apropiado.	2	
1.5 Estructura argumentativa (presenta premisas y conclusiones).	2	
2. GRUPALES	10	
2.1 Citan las fuentes de información legal y definen conceptos jurídicos pertinentes.	2	
2.2. Utilizan al menos cinco técnicas argumentativas distintas.	2	
2.3. Reconocen y debilitan los contraargumentos.	2	
2.4. Identifican falacias en los argumentos de la otra posición.	2	
2.5. No se contradicen y la participación es equitativa.	2	
NOTA FINAL (/20)		

Elaborada por Betsy Perafán (2014). Universidad de los Andes, Facultad de Derecho. Bogotá. Documento interno.

Luego, cada uno tiene cinco minutos para objetar las razones que ofrece la posición contraria. Después cada grupo presenta una conclusión o cierre. Note que se evalúan tanto las habilidades oratorias como las argumentativas.

d) Un examen de facultad (componente escrito y componente oral)

En la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia) se aplica este tipo de examen a los estudiantes que ya han terminado de ver todas las materias obligatorias de la carrera de Dere-

cho y se comparten las rúbricas como ejemplo de una evaluación bastante compleja. El examen consiste en elaborar un concepto jurídico a partir de un rol que se asigna en una situación problemática compleja. Se trata de diseñar una prueba lo más parecida a la vida profesional. En la rúbrica del componente escrito se agrupan los criterios por componentes que corresponden al desempeño general, el trabajo de investigación y la sustentación como tal de la postura asignada. En la rúbrica del componente oral se busca que el estudiante defienda su escrito, lo que lleva a que se evalúen no solo sus habilidades argumentativas sino también de oratoria. Note que entre los criterios o resultados de aprendizaje que se quieren medir adicionalmente están las capacidades para contraargumentar y para responder preguntas planteadas por el tribunal evaluador.

2.3.2 La tabla de especificaciones

Por lo general, las pruebas escritas y orales son calificadas usando una *tabla de especificaciones*, que consigna –en las filas– los logros de aprendizaje que se evaluarán, mientras que en las columnas debe indicarse el tipo de aprendizaje, la cantidad de tareas de la prueba que se relacionan con cada uno de los conocimientos evaluados y el tipo de ítem.

Para su elaboración se recomienda:

- ✓ Revisar todos los objetivos (en lo que concierne a las habilidades) que se busca alcanzar en el curso, y que se serán evaluados mediante las pruebas escritas y orales.
- ✓ Escribir los objetivos en la primera columna y darle a cada uno un porcentaje (en la segunda columna), según la importancia que le brinda usted dentro de su asignatura.
- ✓ En la tercera columna (o en la misma de objetivos), correlacionar cada objetivo con contenidos de la materia o con objetivos más específicos.

TABLA 4
Rúbrica para evaluar un examen de Facultad

Componente escrito	Criterio	Puntaje máximo	Puntaje obtenido	Observaciones
Desempeño general: claridad, coherencia y fundamentación del texto de acuerdo con el rol asignado	Claridad y coherencia de la estructura e hilo conductor del texto, de acuerdo con el rol asignado.	5		
	Claridad y coherencia de la postura defendida en el texto, de acuerdo con el rol asignado.	5		
	Claridad y coherencia de los argumentos presentados para defender la postura asumida en el texto, según el rol asignado.	10		
	Estilo de texto apropiado según el rol asignado. Redacción clara y precisa del texto en materia de vocabulario jurídico, ortografía gramática y sintaxis.	5		
	Citación completa y coherente de las fuentes utilizadas para resolver el caso.	5		
Total		30		
Investigación: suficiente y relevante, debidamente aplicada para sustentar argumentos y posturas que sirvan de base para resolver los problemas jurídicos del caso	Evidencia, a través de uso de citas, de una investigación rigurosa que sirva de fundamento a los argumentos y posturas presentados en el texto.	10		
	Aplicación clara, coherente y sustentada de las fuentes jurídicas (normativas y jurisprudenciales) relevantes para el caso.	10		
Total		20		

Componente escrito	Criterio	Puntaje máximo	Puntaje obtenido	Observaciones
Postura asumida: identificación de problemas jurídicos; análisis, síntesis y reflexión sobre los problemas; argumentos y convencimiento	En la presentación de la postura se evidencia análisis del caso que conduce a identificar elementos problemáticos y se evidencia síntesis de los mismos en función de las pretensiones.	10		
	Identificación, explicación y aplicación claras, fundamentadas y coherentes de los conceptos, instituciones jurídicas y fuentes normativas y jurisprudenciales relevantes para resolver los problemas jurídicos planteados.	10		
	Exposición y sustentación de una postura jurídica clara, fundamentada y coherente frente a los problemas jurídicos planteados, según el rol asignado.	10		
	Identificación de posibles contraargumentos a las posturas defendidas, según el rol asignado, y presentación de respuestas frente a estos.	10		
	Capacidad de integrar los elementos o razones jurídicas pertinentes, en función de enfrentar los elementos problemáticos y la defensa del interés del rol asignado.	10		
Total		50		
Puntaje obtenido	/100			

Elaborada por Mariana Díaz Chalela y Everald Lamprea (2017). Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Bogotá. Documento interno.

Componente oral (concepto jurídico basado en una situación problemática compleja, con asignación de rol)

Criterio	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS JURÍDICOS Formulación de los problemas jurídicos pertinentes, con base en los hechos relevantes del caso, desde el punto de vista de cualquiera de los roles del caso; sustentación coherente y precisa de las posibles soluciones a los problemas jurídicos, desde el punto de vista de cualquiera de los roles del caso.	20	
CONTENIDO Y ANÁLISIS Conoce debidamente la posición asumida, así como las demás posiciones del caso y ofrece razones jurídicas pertinentes y suficientes para justificar su postura.	20	
CONTRAARGUMENTOS Capacidad de identificar y sustentar de manera analítica y pertinente los posibles contraargumentos desde la posición asumida.	20	
PREGUNTAS Capacidad de responder adecuadamente, de manera coherente y sustentada en razones jurídicas, las preguntas planteadas ante el tribunal.	20	
COMUNICACIÓN Capacidad de asumir y defender de forma coherente, clara y argumentada las posturas de cualquiera de los roles planteados en el caso.	20	
TOTAL	100	

Observaciones:

Fecha:

Firmas evaluadores:

- ✓ En la cuarta columna, mencionar la cantidad de tareas que decidirá proponer a sus estudiantes para cumplir cada objetivo.
- ✓ Ajustar la tabla después de aplicarla.

Presentamos a continuación dos ejemplos de tablas de especificaciones para pruebas escritas. Note que en cada una de ellas hay tres columnas, y la idea es que las cree así. Primero, revise en el programa de su curso los resultados de aprendizaje que busca alcanzar mediante esa prueba. Segundo, plantee los ítems observables que evaluará, también en lo que atañe a las competencias (y así el estudiante sabrá lo que se espera que logre hacer concretamente). Tercero, asigne puntos o porcentajes a cada ítem según el grado de importancia o de dificultad.³

TABLA 5
Especificaciones de prueba escrita sobre fuentes del Derecho

Resultado de aprendizaje	Ítems	Puntaje
Define fuente del Derecho.	Explique el concepto de fuente del Derecho.	4
	Identifique las fuentes formales del Derecho.	4
Clasifica las fuentes del Derecho.	Identifique las distintas fuentes formales del Derecho peruano.	4
Describe la jerarquía y competencia de las fuentes del Derecho.	Resuelva el caso conflictivo presentado usando las fuentes jurídicas pertinentes.	4
	Identifique la jerarquía de normas contradictorias en casos complejos peruanos.	4

Elaboración: Gabriela Carrillo.

³ Adicionalmente, puede resultar útil establecer una cuarta columna, en cuyas filas se indique la dimensión o nivel de dominio, conforme a la taxonomía de Bloom (ver fascículo 1) que corresponda a cada ítem observable. La ventaja de esto radicaría en que le permitiría determinar la complejidad de cada ítem observable de manera más precisa y así establecer el puntaje que asigne a cada uno. No obstante, depende del manejo que usted tenga de este tipo de taxonomías.

TABLA 6
Especificaciones para prueba escrita de Derecho Constitucional

Resultados de aprendizaje	Ítems de evaluación	Puntaje por ítem
Explica la evolución histórica de las instituciones jurídicas nacionales del Derecho Constitucional.	Identifique los periodos de la evolución histórica de las instituciones.	2 puntos
	Identifique los procesos de continuidad y cambio entre los periodos.	2 puntos
Define las características, funcionamiento, Naturaleza, presupuestos y límites de las Instituciones jurídicas del Derecho Constitucional.	Describa la naturaleza y características de las instituciones jurídicas del Derecho Constitucional.	2 puntos
	Analice el funcionamiento de las instituciones jurídicas del Derecho Constitucional.	3 puntos
	Evalúe la razonabilidad de los límites de las instituciones jurídicas del Derecho Constitucional.	3 puntos
Identifica los fundamentos y principios del Estado Constitucional de Derecho.	Enumere los fundamentos y principios del Estado Constitucional de Derecho.	1 punto
	Describa el contenido de los fundamentos y principios del Estado Constitucional de Derecho.	2 puntos

Elaborada por el profesor Daniel Soria Luján, en el marco del Taller de Acompañamiento para Docentes de Derecho. DAA-IDU, septiembre de 2014.

2.3.3 La lista de cotejo

Es un instrumento de *verificación* que nos permite revisar, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o al final de él, si el estudiante ha logrado, o no, ciertos indicadores prefijados. Dada su naturaleza, la lista de cotejo se usa principalmente como instrumento de la observación directa de la actuación de los estudiantes. En ese sentido, se presenta de forma dicotómica (solo hay dos opciones, como sí/no; presente/ausente), aunque podría haber una opción intermedia como “en progreso”.

Para su elaboración le recomendamos:

- ✓ Anotar al inicio el objetivo que se va a evaluar y el nombre del producto que le pedirá al estudiante.
- ✓ Tener clara la secuencia de tareas.
- ✓ Incluir los conocimientos, procedimientos y actitudes que se espera que el estudiante desarrolle.
- ✓ Agregar las dos o tres columnas de opciones de chequeo.

A continuación presentamos un ejemplo de lista de cotejo para evaluar una exposición oral. En la primera columna (criterios de evaluación) se han incluido las competencias o habilidades que se espera que el estudiante evidencie, en relación con contenidos, medios y sus capacidades de comunicación. Las otras dos columnas corresponden como tal al chequeo: “sí” o “no” las evidencia.

TABLA 7

Lista de cotejo para evaluar una exposición oral

Criterios de evaluación	Sí	No
Se presenta el índice de contenidos.		
Se motiva respecto del tema a tratar.		
Se evidencia consistencia entre los distintos tópicos del tema expuesto.		
Las ideas de cada acápite muestran coherencia interna y lo desarrollan adecuadamente.		
Se aprecia conocimiento jurídico del tema.		
El lenguaje utilizado es pertinente al contexto jurídico académico.		
Se usan ejemplos para ilustrar los conceptos trabajados.		

Elaboración: Gabriela Carrillo.

Bibliografía

- Champin, Denisse (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Rev. Perú Med. Exp. Salud Pública*, 31(3), 566-571.
- CIFE (2010). Guía para la evaluación de cursos. Documento interno del Centro de Evaluación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- CIFE (2016). Preguntas de opción múltiple. Documento interno del Centro de Evaluación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Denyer, Monique (2007). Enseñar en términos de competencias. En *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Frida (2014). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gallardo C., Katherina (2009). *La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. México: Instituto Tecnológico de Monterrey.
- García, Juan & Sergio Tobón (2008). *Gestión del currículo por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- Himmel K., Erika ((2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo*, vol. 33 (diciembre 2003), 199-211. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Huerta, Pedro (1999). Los niveles de Van Hiele. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 291-309.
- Leclercq, Dieudonne & Álvaro Cabrera (2014). En D. Leclercq (Ed.), *Ideas e innovaciones. Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación*. Santiago de Chile: Universitaria.
- McDonald, Boud & Gonczi (1995). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, mayo-agosto de 2000, 41-72. Unesco.
- Tobón, Sergio (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- University of Aarhus (s.f.). *El alineamiento constructivo de John Biggs*. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=MKzqRPqI-g>. Consulta: 1 de febrero de 2017.
- University of Aarhus (s.f.). *Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy – A Succinct Discussion of the Revisions of Bloom's Classic Cognitive Taxonomy by Krathwohl and Anderson, et al. and how to use them effectively*. Originalmente publicado en ED 721 (2001) course handbook, and at <http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm> (2005), revised 2013. Consulta: 1 de febrero de 2017
- University of Aarhus (2015). *Aprendizaje basado en proyectos con Aula Planeta (Infografía)*. Tomado de <http://www.aulaplana.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos>. Consulta: 1 de febrero de 2017.