

Aprendizaje universitario por competencias a través de casos prácticos de teoría de los derechos humanos



Competency-based learning through human rights theory case studies in higher education

Ana María Jara Gómez, ajara@ujaen.es

Universidad de Jaén España

 <https://orcid.org/0000-0003-3830-1282>

Palabras clave

Competencias

Aprendizaje

Habilidades jurídicas

Casos prácticos

Resumen: Planificar la formación universitaria otorgando a los resultados del aprendizaje un papel central requiere un enfoque no centrado exclusivamente en el personal docente y los contenidos que trata de enseñar, sino en los estudiantes y aquello que es capaz de aprender y poner en práctica tras la finalización de sus estudios. Diseñar un modelo de aprendizaje centrado en los alumnos exige la integración de competencias generales y específicas, que otorguen aprendizajes transversales sociales, éticos y personales y aprendizajes científicos y profesionales, respectivamente. Este trabajo trata de describir el aprendizaje a través del diseño y evaluación de casos prácticos para la obtención de competencias en la asignatura de teoría y fundamentación de los derechos humanos, proceso que puede implementarse en cualquier asignatura que corresponda al campo de las ciencias sociales y jurídicas. El objetivo es conseguir, a través de los casos, que los estudiantes adquieran habilidades argumentativas, comprendan e incrementen su responsabilidad y su autonomía y desarrollen actitudes resolutivas que permitan alcanzar unos mejores niveles y resultados de calidad educativa y profesional.

Keywords

Competences

Learning

Legal skills

Case studies

Abstract: Planning university education by giving learning outcomes a central role requires an approach that does not focus exclusively on the teaching staff and the content they are trying to teach, but on the students and what they are able to learn and put into practice after the finalization of their studies. Designing a student-centered learning model requires the integration of general and specific competencies, which provide social, ethical, and personal transversal learning and scientific and professional learning, respectively. This paper attempts to describe learning through the design and evaluation of case studies for the acquisition of competencies in the subject of theory and foundations of human rights, a process that can be implemented in any subject corresponding to the field of social and legal sciences. The aim is to achieve, through the cases, that students acquire argumentative skills, understand and increase their responsibility and autonomy and develop resolute attitudes that allow them to achieve better levels and results of educational and professional quality.

Cómo citar:

Jara, A. (2023). Aprendizaje universitario por competencias a través de casos prácticos de teoría de los derechos humanos. *Revista Varela*, 23(64), 1-6.

Recibido: septiembre de 2022, Aceptado: noviembre de 2022, Publicado: 1 de enero de 2023

INTRODUCCIÓN

Frente a los clásicos modelos y enfoques de una educación superior excesivamente rígida, centrada casi exclusivamente en los docentes y sus programas o contenidos, en los últimos años parece imponerse, con no pocos inconvenientes e incertidumbres, un ámbito de actuación educativa universitaria más próximo a la esfera de la adquisición de competencias y la nueva didáctica, que se desenvuelve en torno a la innovación docente. Al tiempo que cualquier reforma conlleva una modificación de la estructura del sistema universitario en su conjunto, situándose en un ámbito legislativo, la innovación docente está íntimamente asociada a todo cambio factible en el ámbito del centro y del aula, resultado del trabajo y el consenso del profesorado.

Numerosas universidades asumen progresivamente compromisos con la excelencia formativa a través de la innovación, para ofrecer a la sociedad el liderazgo científico y académico que permitirá hacer frente a los inminentes retos mundiales, los objetivos de desarrollo sostenible, la globalización de la economía, la multiculturalidad de nuestras sociedades y la relevancia del conocimiento. Poco a poco, las instituciones educativas aceptan el aprendizaje como elemento principal de la función de la enseñanza, entendiendo que todo lo demás, incluyendo a las/os docentes, son recursos e instrumentos para lograr el fin principal.

Los estudiantes no solamente necesitan adquirir conocimientos y saber hacer, sino que es conveniente que sepan hacia dónde dirigir su trabajo y cómo orientarse cuándo abandonan la universidad e, idealmente, que adquieran un perfil social que favorezca el desarrollo de la comunidad, a través del trabajo remunerado. Por supuesto no se trata aquí de afirmar exclusivamente la imagen ideal de las instituciones de educación superior. Resultaría ingenuo no tener en cuenta que la mayor parte de ellas buscan, al menos en Europa, a través de la innovación docente, distinguir sus títulos y hacerlos destacar positivamente frente a aquéllos de otras instituciones con las que compiten. Cuando esto ocurre, y la innovación y el aprendizaje son usados como técnicas de marketing o como meras operaciones de imagen, es fácil que el objetivo final se haya logrado en cuanto el estudiante se matricula, es decir, antes incluso de comenzar de manera efectiva el periodo lectivo, de forma que cualesquiera otros resultados resultan sencillamente añadidos aleatorios.

Sin embargo, nuestro objeto es el análisis del aprendizaje por competencias en escenarios donde efectivamente este aprendizaje tiene o puede tener lugar. En este caso, se trata de analizar el uso de determinadas estrategias y variados métodos de aprendizaje, en concreto la resolución y el estudio de casos prácticos, como facilitadoras del despliegue de competencias, dado que parten de situaciones más o menos complejas y desde realidades similares a las del contexto en donde se habrán de desempeñar en el futuro ([Hernández, Arán y Salmerón, 2012](#)).

Como explica [Salmerón \(2009\)](#)

(...) entendemos que formar por competencias supone que el alumnado, a partir de situaciones de aprendizaje, ha de desarrollar un conjunto de capacidades conformadas por disposiciones, aptitudes, habilidades y destrezas, valores y actitudes, por las que potencialmente se puede prever con ciertas garantías de éxito una adecuada praxis en una variada y compleja realidad situacional. (p. 94)

En este sentido, si nos centramos en unos objetivos de aprendizaje transformativo, reflexivo y crítico, entre las asignaturas pertenecientes a los estudios de Derecho, la materia relacionada con la teoría y fundamentación de los derechos humanos, como disciplina jurídica no nacionalizable e irrenunciable en cuanto instrumento universal de inclusión, se puede convertir en un vehículo ideal para alcanzar de la forma más efectiva el objetivo de formar al estudiantado para trabajar en un entorno mundializado, así como educarlas como personas éticas, responsables y como actores sociales.

Es fundamental el diseño de casos prácticos encaminados a desarrollar competencias y habilidades genéricas fundamentales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de decisión, resolución de problemas, razonamiento crítico y sensibilidad social, económica y medioambiental ([Cano, 2008](#)); y de competencias jurídicas específicas: capacidad de leer, interpretar y redactar textos jurídicos; capacidad de negociación y conciliación y manejo de fuentes legales, jurisprudenciales y doctrinales ([Parejo, 2010](#); [Polo y Zaera, 2017](#)).

De este modo se pretende, por una parte, generar casos prácticos cuyo proceso de resolución pueda desarrollar las competencias y habilidades mencionadas y, por otro, de modo accesorio, sistematizar y recopilar objetos de aprendizaje que resulten materiales auxiliares para atender dificultades en los procesos de enseñanza o necesidades educativas especiales, disponibles online para el apoyo a la docencia en forma de recursos en las plataformas docentes o repositorios universitarios.

Se trata de que los estudiantes logren con soltura escribir distinguiendo términos jurídicos claros y que descubran que existen fuentes más allá de la profesor/a que contribuyen a un aprendizaje profundo.

Los casos deben diseñarse teniendo presentes tres elementos que resultan fundamentales para el éxito del aprendizaje: las competencias que se deben adquirir, el trabajo colaborativo y la evaluación de la actividad. En el modelo de casos prácticos propuestos incidiremos en la importancia y necesidad del trabajo en grupos dado que el aprendizaje colaborativo será un importante vehículo para la adquisición de competencias programadas. En conexión con el trabajo el equipo, la evaluación de los casos se hace de manera conjunta, compartiendo todos los integrantes del equipo la misma calificación y el mismo nivel de responsabilidad. No resulta conveniente en estos casos prácticos el uso de una rúbrica rígida, puesto que no hay una única manera correcta de hacer un mismo caso práctico. Es aconsejable, como veremos, tener en cuenta conceptos amplios como la claridad, corrección y precisión de los argumentos ([Atienza, 2005](#); [Marraud, 2013](#)).

METODOLOGÍA

Los casos deben diseñarse a partir de casos reales, de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos o cualquier institución pública análoga. Sin embargo, debe eliminarse cualquier referencia territorial, los estudiantes deben poder ubicar el caso en cualquier parte de la tierra, dado que los derechos humanos son universales, y argumentarlo de manera válida sin atender a especificidades nacionales o regionales. La comprensión del carácter global y la internacionalización de las materias busca la excelencia en los resultados y multiplica el impacto social de la actividad académica universitaria.

El caso debe incluir una controversia ([Bailo y Levrard, 2018](#)) y potencialidad de problematización y de disenso, haciendo posible que algún miembro del equipo, que se compondrá de 4 alumnos como máximo, realice un voto particular/salvado. Se realizan grupos aleatorios, compuestos por el docente, de modo que no necesariamente la amistad o afinidad defina el grupo. El debate y la discusión se verán favorecidos si no existe previa conexión emocional entre los miembros del grupo. De este modo, aunque se trate de una actividad realizada normalmente en equipo, se podrá recoger la singularidad de cada una/o de las alumnas/os, como expresó [Sacks \(2005\)](#):

Cada uno de nosotros es una narración singular, que se construye, continua, inconscientemente, por, a través de y en nosotros, a través de nuestras percepciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras acciones; y, en el mismo grado, nuestro discurso, nuestras narraciones habladas. Biológica, fisiológicamente, no somos distintos unos de otros; históricamente, como narraciones, somos todos únicos. (p. 148)

El caso debe incluir preguntas difíciles que enfrenten a los alumnos con los dilemas reales que plantean las normas internacionales de derechos humanos, las colisiones entre derechos, las diversas interpretaciones de las que son susceptibles los derechos y la competición entre intereses variados (de los Estados, de las mayorías, de las minorías, de los poderosos y otros) y aplicación de las normas jurídicas vinculantes sobre derechos humanos.

Se entiende como imprescindible, contrariamente a lo que defienden algunos autores ([Cubillos y Ferrán, 2018](#)), que los docentes se abstengan de evaluar el compromiso, el activismo, la ideología o las tendencias morales de los alumnos. Como previamente se ha dicho, la enseñanza en general y la enseñanza del derecho en particular no pueden convertirse en adoctrinamiento sin vulnerar gravemente el derecho a la educación de los alumnos ([Jara, 2020](#)).

Por último, esta es una actividad que permite, tal vez en una eventual segunda edición mejorada, hacer más significativos los aprendizajes específicos de cada materia a través de la colaboración entre el profesorado de derecho. Se trata de ofrecer el modelo a otros docentes como posible actuación didáctica común e iniciar un camino hacia una estructura curricular colaborativa. Si más de un docente, o un grupo, quisieran poner en marcha la actividad, se podrían diseñar grupos de trabajo interdisciplinarios, que pudieran intercambiar sus resúmenes de noticias y aprender a integrar sus asignaturas y relacionar unos campos del derecho con otros, entendiendo que no son compartimentos estancos. De este modo, cuando estamos frente a cursos o maestrías organizados en materias sucesivas diferenciadas podemos tratar de derribar los muros que parecen separar estas materias, y aislarlas, o al menos parte de ellos.

PROCESO, EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Los casos prácticos generados se han utilizado en la asignatura “Derechos humanos, igualdad y sistemas de protección”, impartida en español y en inglés.

Los casos diseñados a partir de sentencias relevantes de los tribunales de derechos humanos regionales (americano, europeo y africano) resultaron mucho más populares entre los alumnos y tuvieron mejores resultados en las evaluaciones, aunque en casi todos ellos se incluyeron elementos de ficción para problematizar los conceptos o lograr que se identificaran con alguna de las partes o con ambas, haciendo más compleja la resolución. Los casos diseñados en escenarios de justicia transicional, que requerían investigación o conocimiento del contexto, de un conflicto concreto o de datos históricos relevantes, han presentado dificultades notables y no resultan provechosos salvo en alumnos que se encuentren ya en estudios de máster o doctorado.

En relación a las preguntas realizadas en el diseño del caso, resulta beneficioso utilizarlas en la apertura de visiones alternativas, de modo que sean un inicio del debate y fomenten el análisis problemático y la posibilidad de argumentos coherentes pero contradictorios, de manera que se faciliten ejercicios de ponderación en los equipos. En el mundo del derecho es imprescindible la capacidad coherente de expresión, que el docente debe entender como una de sus responsabilidades. El docente de un campo jurídico está obligado, en nuestra opinión, a dar a sus estudiantes herramientas para que sepan expresar tanto un genocidio como un hurto menor y sus consecuencias jurídicas en toda su extensión sin dramatismos innecesarios, sin valoraciones inaceptables y sin extenderse demasiado.

Los alumnos, en su mayoría, coinciden en que los casos prácticos realizados resultan útiles para su formación en derechos humanos y, en general, para desarrollar sus competencias como juristas en general. Antes de redactar los casos y las preguntas el docente debe hacer un mapa de descriptores relevantes de cada competencia, es decir, concretar todo lo que se pueda las habilidades y conocimientos observables que constituirían los descriptores o elementos que se van a observar en la evaluación de cada una de las competencias.

Un análisis funcional ayudará al docente a determinar y definir cuál es la función primordial de las competencias que quiere incluir en el aprendizaje a través de los casos prácticos. A partir de esa función primordial podrá extraer los elementos que conforman la competencia y determinar qué criterios resultan observables. Se trata de identificar las acciones que se quieren asegurar con el caso diseñado y hacer que tengan sentido dentro de la materia.

Se destacan entre las habilidades mejoradas a través de los casos prácticos, en primer lugar, la capacidad para construir argumentos lógicos, las competencias en el uso de textos legales complejos y la habilidad para resolver controversias trabajando eficazmente en un equipo heterogéneo de personas. De manera secundaria, se ha observado que un número importante de alumnos, aunque no la mayoría, han desarrollado su capacidad de realizar juicios críticos e imparciales, su autonomía y sus habilidades tecnológicas (usando aplicaciones y plataformas novedosas para la comunicación inter grupal y la presentación de soluciones a los casos).

Para la evaluación de los materiales prácticos de referencia se ha utilizado una rúbrica. Como herramienta pedagógica, se considera que la rúbrica favorece el aprendizaje significativo y el logro de competencias ([García, 2013](#)). La rúbrica, en sus aspectos generales, ha resultado en una más fácil comunicación con los alumnos sobre los criterios más genéricos de evaluación de los casos, y, fundamentalmente, sobre la importancia de unos aspectos de su formación sobre otros; (1) reflexión; (2) análisis; (3) claridad, entre otros.

Se han incluido también algunos aspectos más específicos y objetivables: (1) uso de los textos jurídicos de referencia -que reflejan también el conocimiento de la asignatura en general-. No se incluye en la rúbrica el uso de jurisprudencia afín, dado que tiene un efecto principal adverso que consiste en que los alumnos tienden a resolver según encuentren fallos en jurisprudencia similar, esto invalida el propósito de los casos prácticos; (2) uso de lenguaje inclusivo y de género; (3) uso de tecnologías o elaboración de un portafolio electrónico o similar ([Gallego et. al., 2009](#); [Barrett, 2012](#)).

Sin ánimo de resultar restrictivos, y teniendo en cuenta que los descriptores de las competencias varían, así como los criterios de desempeño, a continuación se ofrece un ejemplo (ver figura 1) de cómo podría redactarse una rúbrica académica de casos prácticos en la asignatura de teoría y fundamentación de los derechos humanos (puntuables de 0 a 100). Se ha intentado incluir en la rúbrica habilidades básicas para integrar los nuevos aprendizajes, habilidades para aprender en diferentes entornos (individual/cooperativo) y para utilizar una variedad de recursos académicos. Según se desee orientar la actividad, pueden incluirse descriptores que impliquen, por ejemplo, la actitud favorable hacia el estudio, habilidades en metodología adecuada al aprendizaje concreto o habilidad para relacionar los nuevos aprendizajes con otros anteriores.

Tabla 1

	Competencias avanzadas	Competencias en desarrollo	Competencias insuficientes
Conocimiento y comprensión de la materia Máximo de 40 puntos	Si adecuadamente los alumnos introducen, desarrollan y concluyen el caso refiriéndose al tema planteado, sin desviarse en argumentos no relacionados ni perder estructura; sitúan el caso dentro de un contexto; no usan lenguaje sexista; establece su posición jurídica argumentada y no una posición personal valorativa; son capaces de análisis y reflexión crítica. De 30 a 40 puntos	Si, con dificultades y cometiendo errores, introducen, desarrollan y concluyen el caso sin perder de vista el tema principal; sitúan el caso dentro de un contexto, aunque sea de manera no muy clara, establecen su posición jurídica argumentada; son capaces de análisis y reflexión crítica, aunque sea limitadamente. De 15 a 30 puntos	No logran desarrollar coherentemente la solución del caso, demuestran falta de comprensión del tema planteado; no logran expresar su posición jurídica argumentada y/o se exceden en una posición personal valorativa; no desarrollan ningún análisis crítico. De 0 a 15 puntos
Organización y Estructura Máximo de 25 puntos	Desarrollan su argumentación adecuadamente; diseñan una línea de ideas coherente y dan a sus párrafos el orden debido, sintetizando y concluyendo con corrección. De 10 a 25 puntos	Les resulta difícil mantener la línea argumental y conectar unos párrafos con otros. De 5 a 10 puntos	No logran ofrecer una línea de razonamiento coherente. De 0 a 5 puntos
Investigación y conocimiento de las normas de estilo y recursos Máximo de 25 puntos	Citan los textos relevantes y se apoyan en doctrina jurídica, se comunican con soltura en el lenguaje jurídico. Uso adecuado de los recursos tecnológicos a su alcance. 15 a 25 puntos	Tienen dificultades con las normas de estilo y con el lenguaje jurídico. Mencionan algunos textos y se apoyan en doctrina jurídica, aunque sea de manera parcial. Uso suficiente de los recursos tecnológicos a su alcance. 5 a 15 puntos	No logran distinguir bien la solución del texto del caso, investigan superficialmente o no lo hacen; usan un lenguaje excesivamente coloquial. 0 a 5 puntos
Ortografía (máximo de 10 puntos)	1 o 2 faltas de ortografía 0 faltas: 10 puntos 1 falta: 6 puntos 2 faltas: 4 puntos	De 3 a 4 faltas de ortografía 3 faltas: 3 puntos 4 faltas: 2 puntos	Más de 4 faltas de ortografía 0 puntos

Se entiende que conviene evitar aspectos que evalúen abiertamente posiciones morales o ideológicas de los alumnos, o sus opiniones políticas respecto a los derechos humanos porque esto es claramente contrario a las libertades básicas de las personas.

Los estudiantes requieren de bases teóricas, prácticas y metodológicas que les permitan el desarrollo de posiciones propias, maduras en la medida de lo posible, y encuadradas en una sana desconfianza respecto a aquellos razonamientos que ellos mismos dan por sentados, respecto a lo que los demás imponen como obvio y respecto a los tópicos recurrentes en los medios, las redes o la publicidad. Los derechos humanos requieren, para su comprensión y para obtener conocimiento de la importancia de su eficacia, una buena dosis de compromiso con las realidades sociales y el papel del derecho. El caso práctico debe ser proyectado de modo que logre de los alumnos un ejercicio real de reflexión y un esfuerzo intelectual y personal.

CONCLUSIONES

El reconocimiento del papel activo de los alumnos en su propio aprendizaje puede resultar en mayor y mejor comprensión de las disciplinas y mayor adquisición de competencias por parte del alumnado, también a nivel universitario.

Sin negar las dificultades que aún existen en la investigación y el análisis de las competencias y la dependencia, a menudo, de la voluntaria implicación de los docentes para que el enfoque se produzca, no es menos cierto que el diseño de situaciones de aprendizaje que capaciten al sujeto para saber hacer, pero también para ser, merece cada esfuerzo que pueda dedicársele. El diseño de casos prácticos para el aprendizaje de la asignatura de teoría y fundamentación de los derechos humanos es una tarea que requiere mayor atención de lo que aparentemente pudiera pensarse para obtener resultados verdaderamente importantes.

Enfocar los casos al aprendizaje de técnicas y competencias jurídicas genéricas, añadidas al aprendizaje de la asignatura, demanda una constante tarea de búsqueda por parte del docente y una actualización jurisprudencial exigente. Es un ejercicio que se entiende, a la vista de los resultados, resulta útil para el alumnado y también para el docente. No resulta conveniente

en estos casos prácticos el uso de una rúbrica rígida, puesto que no hay una única manera correcta de hacer un mismo caso práctico de derechos humanos y se pretende que los equipos decidan su propia forma de trabajar, y aprendan de este modo a través del ensayo-error. Es aconsejable, a la hora de evaluar, tener en cuenta conceptos amplios como la claridad, corrección y precisión de los argumentos; la ausencia de rellenos, redundancias y plagios; la comprensión del contexto general, la capacidad para separar lo relevante de lo accesorio, entre otros.

La utilización del enfoque por competencias en la universidad no necesariamente tiene que estar basado en el entrenamiento empresarial, ni por lo tanto restringirse a formar al alumnado desde el punto de vista técnico-profesional. Es posible diseñar actividades que se orienten al aprendizaje significativo y que integren aspectos sociales, humanos, comunicativos y participativos, cumpliendo así las exigencias curriculares actuales y las pertenecientes al desarrollo educativo como fin en sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, M. (2005). *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*. Editorial UNAM.
- Bailo, G. L. y Levrant, N. E. (2018). Casos controversiales. Un estudio de la relación entre Ciencia y Derecho en el Proceso Judicial. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 20 (1). <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/5341>
- Barrett, H. (2012). *Electronic portfolios and digital storytelling for lifelong and lifewide learning*. <https://electronicportfolios.org/>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/15189>
- Cubillos, C. y Ferrán, M. (2018). Diseño y validación de una rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10185>
- Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M. y Angel, W. (2009). El portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/444>
- García, I. V. (2013). Evaluación innovadora para una educación virtual. En Santamaría, M. y Sanchez, A. (coords.) *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos. Libro de actas* (52-55). UNED
- Hernández, F., Arán, A. y Salmerón H. Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(Extra 3), 2012. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4878Hdez.pdf>
- Jara, A. M. (2020). La universidad española y los límites de la libertad de cátedra. En Jara Gómez, A. M. (ed.) *Ética y universidad* (171-186). Editorial Atelier.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Editorial Cátedra.
- Parejo, M. J. (2010). Innovaciones docentes mediante competencias en las ciencias jurídicas en el espacio europeo de educación superior. *Revista Docencia y Derecho*, 2. http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/38/55
- Polo, R. y Zaera, A. B. (2017). Innovaciones docentes mediante competencias en las ciencias jurídicas en el espacio europeo de educación superior. En Delgado García, A. M. y de Heredia Ruiz, I. B. (coords.) *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho* (171-181). Huygens Ed.
- Sacks, O. (2005). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Editorial Anagrama.
- Salmerón, H. (2009) La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011857.pdf>