

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de competencias jurídicas básicas mediante el aprendizaje basado en problemas

Desenvolvimento de competências jurídicas essenciais através do aprendizado baseado em problemas

The development of basic legal skills through problem-based learning

Susana Espada Mallorquín  y Ricardo Lillo 

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

RESUMEN En este artículo se da cuenta de la implementación de la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia de innovación docente para consolidar el logro de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Destrezas Forenses. Se exponen las principales virtudes de dicha metodología y su aplicación en el ámbito comparado y cómo, tras el diagnóstico para la mejora de la mencionada asignatura, se consideró su implementación como idónea para el logro de las habilidades y destrezas perseguidas con el curso. Se da cuenta del proceso de diseño del ABP para la asignatura y cuáles fueron los principales desafíos para su implementación, no solo pedagógicos sino también logísticos, administrativos, formativos, etcétera. De igual forma se aportan evidencias de la experiencia de implementación a través de los resultados de encuestas de percepción aplicadas a estudiantes, así como de un *focus group* realizado con los docentes.

PALABRAS CLAVE Aprendizaje basado en problemas, resolución de casos, autoaprendizaje, innovación de enseñanza en derecho, destrezas jurídicas básicas.

RESUMO Este artigo relata a implementação da metodologia da aprendizagem baseada em problemas (PBL) como estratégia de inovação pedagógica para consolidar a realização dos objetivos de aprendizagem do tema das Competências Forenses. São apresentadas as principais virtudes desta metodologia e a sua aplicação no campo comparativo, bem como a forma como, na sequência do diagnóstico para a melhoria do assunto acima mencionado, a sua aplicação foi considerada ideal para a obtenção das competências e capacidades prosseguidas com o curso. É dado conta do processo de concepção PBL para o assunto e quais foram os principais desafios para a sua implementação, não só pedagógicos, mas também logísticos, administrativos, formativos, etc. As provas da experiência

de implementação são também fornecidas através dos resultados de inquéritos de percepção aplicados aos estudantes, bem como de um *focus group* realizado com professores.

PALAVRAS-CHAVE Aprendizagem baseada em problemas, resolução de casos, auto-aprendizagem, inovação no ensino de direito, competências jurídicas básicas.

ABSTRACT This article describes the implementation of the problem-based learning (PBL) methodology as a teaching innovation strategy to achieve the learning objectives of the Lawyering Skills course. The main virtues of this methodology and its application from a comparative perspective are presented and how, after a diagnosis of the mentioned subject, its implementation was considered as suitable for the achievement of the skills and abilities pursued in that class. An account is given of the PBL design process for the subject and what were the main challenges for its implementation, not only pedagogical but also logistical, administrative, formative, etcetera. Evidence of the implementation experience is also provided through the results of perception surveys applied to students, as well as a *focus group* conducted with teachers.

KEYWORDS Problem-based learning, case resolution, self-learning, teaching innovation in law, basic legal skills.

Introducción

Este trabajo da cuenta de la innovación docente implementada tras un proceso de diagnóstico para la necesaria mejora de un curso centrado en el desarrollo de competencias jurídicas básicas denominado Destrezas Forenses, perteneciente a la malla de la Facultad de Derecho de la Universidad Adolfo Ibáñez, y que es impartido semestralmente a estudiantes de primer año. Para ello, se adopta como estrategia de innovación la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) al ámbito jurídico, a partir de la evidencia disponible en el ámbito comparado y en otras disciplinas, como la educación en salud.

En este sentido, se comenzará exponiendo algunas definiciones básicas de esta metodología y algunas experiencias de su aplicación en diversas disciplinas, además de en el ámbito jurídico. Posteriormente, se analizará el proceso de implementación en nuestra Facultad de Derecho de la Universidad Adolfo Ibáñez (UAI), comenzando con el diagnóstico realizado en el curso de Destrezas Forenses y la identificación de la metodología del ABP como idónea para la innovación necesaria del mismo.

Luego, se proseguirá con la etapa de diseño del curso conforme a dicha metodología, dando cuenta de los principales desafíos docentes que su implementación conlleva. Además, se sistematizarán los datos obtenidos a partir de diversas fuentes de información, en particular encuestas de percepción realizadas a estudiantes y un *focus group* formado por los docentes y ayudantes que impartieron el curso.

Finalmente, se concluirá con algunas reflexiones finales sobre los aspectos positivos y desafíos que deben abordarse en futuras replicaciones de la experiencia. De esta manera, se destaca como herramienta para consolidar las habilidades y destrezas jurídicas básicas que el curso pretende, al mismo tiempo que se fomenta el cambio de rol de los profesores en la búsqueda de un aprendizaje profundo para nuestros estudiantes desde el inicio de su carrera. Además, se analiza el elemento experiencial, al igual que la aproximación de la práctica profesional al desarrollo de los encargos realizados en el curso.

Aprendizaje basado en problemas: Definiciones básicas y experiencias en Derecho

La urgencia de modificar la enseñanza del derecho tradicionalmente centrada en la clase expositiva, no es nueva. En Estados Unidos, por ejemplo, el célebre método de casos desarrollado por Lagn dell en 1870, decano de la Facultad de Derecho de Harvard, ya intentaba reemplazar a la entonces imperante *lecture* (Dhar y Dhar, 2018: 182). Basado en el análisis de sentencias a través del diálogo o cuestionamiento entre el profesor y sus estudiantes, a través de este método se señala que se favorece el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, fundamentales para el ejercicio de la profesión legal (Weaver, 1991: 517).

En nuestro país, aunque de manera mucho más reciente, también ha habido movimientos que han impulsado la implementación de metodologías de enseñanza del derecho que aproximen al estudiante a adquirir conocimientos y destrezas cercanas al mundo profesional. La modificación de mallas curriculares —como la flexibilización entre cursos obligatorios y electivos—, el fomento de clases «activas», el reemplazo de exámenes orales a escritos y de resolución de casos, o la creación de clínicas jurídicas, son ejemplos de ello (González, 2003: 314 y 315). Sin embargo, estas suelen concentrarse en los últimos años de la carrera, cuando los estudiantes ya han culminado varios años de educación legal, siguiendo patrones más bien tradicionales, y se ven enfrentados por primera vez a trabajar con un caso concreto. Todos estos suponen, de alguna manera, conocimientos de destrezas básicas que los estudiantes en etapas tempranas de la carrera debieran poseer o desarrollar para luego aplicarlos.

Por otra parte, el mercado legal chileno se ha complejizado de diversas maneras: siguiendo una tendencia aún más general, hoy a nuestros estudiantes y futuros abogados se les exige, para desempeñarse correctamente en los más diversos ámbitos de la profesión legal, habilidades que van mucho más allá que memorizar contenidos. En otras palabras, hoy no resulta suficiente una enseñanza del derecho que ve a los estudiantes como recipientes a ser llenados, y donde la principal destreza sería la capacidad de acumular conocimiento (Coloma, 2005: 7). Por el contrario, en la actualidad, cada vez es más importante la capacidad autónoma de realizarse las preguntas

relevantes, buscar y encontrar las fuentes necesarias para responder estas preguntas y poder comunicarlas de manera efectiva (Duch, Groh y Allen, 2001: 3), y discutir las con personas o grupos de personas que no necesariamente manejan el mismo lenguaje jurídico o aproximación a los problemas legales. Por lo tanto, bajo el contexto de mayores exigencias de responsabilidad, publicidad e interdisciplinariedad, pero también una economía globalizada y culturalmente diversa (Coloma, 2005: 8 y 9), estas habilidades se constituyen como herramientas básicas que debieran, de alguna manera, ser desarrolladas.

Para un desempeño profesional adecuado, en la actualidad, sabemos que es importante no solo que sean capaces de recurrir a sus conocimientos adquiridos en la sala de clases, sino que además sean capaces de generalizar y aplicar estos conocimientos a nuevas situaciones. Con estos fines, y si el objetivo es que desarrollen pensamiento crítico, habilidades orales y escritas para comunicarse de manera efectiva y puedan encontrar información y analizarla, los métodos de aprendizaje activo, de «aprender haciendo», son más efectivos que la clase expositiva (Bradberry y De Maio, 2018: 2).

De acuerdo a Hunter, Hess y Sparrow (2013), un aprendizaje ideal en el ámbito legal debe comprender tanto aspectos de desarrollo intelectual como de desarrollo personal. De esta manera, no solo es necesario comprender una gran cantidad de contenidos y desarrollar habilidades de análisis, de elaboración de documentos legales específicos o de interacción en diversos contextos (negociación, asesoría a clientes, argumentación oral, etcétera), sino también es importante desarrollar la responsabilidad personal y para con otros, comprender emociones y desarrollar identidad y valores profesionales (Hunter, Hess y Sparrow, 2013: 35 y 36). Si bien todos estos aspectos son un ideal de lo que un aprendizaje excepcional significa en el ámbito jurídico, que nuestras escuelas de derecho puedan brindar oportunidades desde etapas tempranas en la formación de futuras y futuros abogados, justifican la búsqueda de nuevas metodologías que permitan acercarse a dicho ideal. Se pretende, así, buscar una enseñanza del derecho más proactiva y dinámica (Baraona, Cadiz y Villanueva, 2015: 44-54).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método originalmente desarrollado en el ámbito de la medicina, pero crecientemente exportado a otros campos —incluidos arquitectura, negocios, economía, derecho, entre otros— como una manera de contrarrestar críticas a la enseñanza tradicional por su incapacidad de preparar adecuadamente a estudiantes para resolver problemas en contextos clínicos. Se trata de un método centrado en el estudiante mediante el que se da origen a un proceso de aprendizaje a partir de la necesidad de resolver un problema auténtico (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 486 y 487). En este sentido, el ABP puede asemejarse al método de caso, sobre todo en versiones donde no solo se analizan decisiones judiciales, sino además casos hipotéticos. En ambos, el aprendizaje se produce a través de la resolución de un problema real o hipotético (Moust, 1998: 6-9), sin embargo, a diferencia de este último, en el ABP el caso constituye el inicio y el fin de su proceso de aprendizaje (Moust, 1998: 29).

De esta forma, los y las estudiantes trabajan en pequeños grupos guiados por un tutor y entre los miembros del grupo se distribuyen roles, discuten el problema, identifican aquellos elementos que lo configuran, otros que necesitan ser clarificados, activan sus conocimientos previos e identifican necesidades de aprendizaje. Estas son luego exploradas de manera individual y luego el resultado es reportado y discutido en una siguiente reunión grupal (Driessen y Van der Vleuten, 2000: 236). Así, durante el proceso trabajo, los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades para la resolución de problemas, a la vez que desarrollan destrezas de autoaprendizaje a medida que transitan hacia una respuesta y solución al problema planteado (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 486 y 487).

Una característica del ABP es que es un método diseñado para que el o la estudiante se enfrente a un problema antes del aprendizaje, al contrario de métodos más tradicionales donde se espera que estos dominen el contenido antes de aplicarlo. La idea es que el aprendizaje profundo surja como parte del camino de encontrar una solución a un problema que resulta cercano y estimulante, que permita a su vez el desarrollo de habilidades necesarias para darle solución. Esto, por lo tanto, va dando sentido al proceso de aprendizaje y a su vez asegura un aprendizaje profundo y duradero (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 486 y 487). Es justamente esto último lo que hace que el ABP sea una alternativa instruccional adecuada para el objetivo de desarrollar destrezas desde etapas tempranas de la carrera, momentos en que normalmente aún no hay un manejo de contenidos jurídicos previos, lo que desafía y a la vez estimula el proceso de aprendizaje de manera de poder resolver el problema al cual se ven enfrentados.

Como indicamos, este método fue desarrollado y ha sido evaluado ampliamente en el campo de la medicina o la formación en el ámbito de la salud. Sin embargo, también hay buenas experiencias en su aplicación para la enseñanza del derecho. La principal proviene de la Facultad de Derecho de la Maastricht University que, siguiendo la experiencia acumulada de la Facultad de Medicina de dicha universidad, desde sus inicios en 1982 diseñó su currículo incorporando esta metodología como una cuestión central (Moust, 1998: 10; Driessen y Van der Vleuten, 2000: 237). Más allá de la identificación de desafíos y espacios de mejora, a más de cuarenta años de su incorporación, la literatura da cuenta de que esta metodología ha sido capaz de brindar un potente ambiente de aprendizaje (Moust, 1998: 33). Una investigación más reciente de otras experiencias en el uso de ABP en la enseñanza del derecho también destaca hallazgos positivos. En el estudio realizado por Sylvester, Hall y Hall (2004), los estudiantes encuestados destacan lo atractivo de la experiencia de aprendizaje grupal, aun cuando el aprendizaje basado en problemas puede resultar más demandante en términos de tiempo y esfuerzo. Se destaca que en general los estudiantes desarrollaron altos niveles de confianza en sus habilidades de investigación y resolución de problemas jurídicos (Sylvester, Hall y Hall 2004: 57).

Entre los objetivos que suelen asociarse al diseño del ABP están: i) construir una base de conocimientos extensa y flexible; ii) desarrollar destrezas para soluciones de

problemas de manera efectiva; iii) desarrollar destrezas para el aprendizaje autónomo y duradero; iv) convertirse en colaboradores efectivos; y v) volverse individuos intrínsecamente motivados por aprender (Hmnelo-Silver, 2004: 240). Entre las ventajas en el uso del ABP que suelen destacarse, está: i) el desarrollo de pensamiento crítico; ii) la creación de un ambiente de aprendizaje cooperativo y entre pares; iii) brindar oportunidades de aprendizaje de manera contextualizada; y iv) colaborar a que los estudiantes sean los responsables de su propio aprendizaje (Moust, 1998: 29-33).

Hoy la investigación en este campo da cuenta de que los estudiantes con ABP logran mejor retención de contenidos a largo plazo —sobre todo en reformas curriculares generales más que innovaciones de cursos puntales—, una autoregulación del aprendizaje, se muestran más satisfechos del programa de estudio y muestran menos atrasos, además de tasas de deserción menores (Wijnen y otros, 2017a: 3; Wijnen y otros, 2017b: 434-442). Otros estudios muestran que las habilidades para resolver problemas, así como también para aplicar esas habilidades a escenarios fuera de la clase, se ven incrementadas con el uso de este método (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 491).

Si bien gran parte de la evidencia proviene de experiencias en el campo de la medicina, algunos estudios se han realizado en la formación legal: la implementación del ABP a nivel general en pregrado que se hizo en la Erasmus University School of Law a partir del año 2012, da cuenta que la aprobación de todos los créditos de primer año era de menos de la mitad de sus estudiantes y pasó a un 68 % y, a su vez, los niveles de deserción mostraron una caída desde 35 % a 30 % (Wijnen y otros, 2017a: 11). De esta manera, los estudiantes bajo el programa de ABP de dicha universidad tienden a buscar y seleccionar la literatura por ellos mismos, son capaces de formular respuestas coherentes y completas a los tópicos de contenido evaluados, en comparación con estudiantes de programas basados en una formación más tradicional de clases expositivas (Wijnen y otros, 2017b: 445). Sin embargo, aun cuando la mayoría de las experiencias provienen de Europa, hay algunos antecedentes en el ámbito de la formación jurídica en Latinoamérica (Ramírez y Luna, 2017: 189-224).

Diagnóstico y descripción de la implementación del ABP en el curso Destrezas Forenses

A partir del año 2018 se incorporó en la malla de la carrera de Derecho de la Universidad Adolfo Ibáñez el curso llamado «Destrezas Forenses». Se trata de un taller que se imparte el primer semestre del primer año de la carrera y que, desde su diseño original, pretende desarrollar las destrezas elementales para la práctica jurídica, tales como la capacidad para encontrar e identificar las fuentes normativas, distinguir las partes de una sentencia judicial, así como la capacidad para encontrar aquellas que hayan discutido la materia específica que plantea el caso.

En general, estas destrezas no se enseñan en la carrera de Derecho que se imparte en nuestro país, sino que se desarrolla en forma autodidacta. Tras la reforma de la malla de la Facultad de Derecho de la Universidad Adolfo Ibáñez en 2017, donde se pretende que la carrera esté orientada a la resolución de casos y al desarrollo del pensamiento crítico, el temprano dominio de estas destrezas resultaba necesario. Teniendo como referente el ámbito comparado, en las escuelas de Derecho europeas y del espacio cultural anglosajón que se orientan a la solución de casos ya llevan enfrentado este problema desde hace años (Morales, 2008: 19-22), por lo que la asignatura de Destrezas Forenses se creó para hacerse cargo de la instrucción de estas destrezas forenses básicas de los estudiantes. Para ello, se designó un Comité Directivo con profesores de planta de las áreas de Derecho Constitucional, Teoría del Derecho y Procesal, quienes se encargaron del diseño original basado en el desarrollo de diferentes tareas destinadas al logro de los objetivos de aprendizaje del curso.

Estos objetivos eran tres básicamente. El primero consistía en identificar y organizar el conjunto de disposiciones jurídicas que resultan *prima facie* relevantes para la resolución de un problema jurídico. Ello supone: a) identificar las características y limitaciones de los principales motores de búsqueda de la legislación nacional; b) identificar la naturaleza y jerarquía de los diversos textos legales; c) conocer las actas de discusión legislativa y los motores de búsqueda disponibles en la Biblioteca del Congreso Nacional y en la página web de ambas cámaras; y d) determinar las disposiciones vigentes y derogadas relevantes para resolver un problema jurídico.

El segundo objetivo de aprendizaje consistía en identificar y organizar la jurisprudencia que sea relevante para resolver un problema jurídico. Ello implica: a) identificar las características y limitaciones de los principales motores de búsqueda de jurisprudencia chilena en internet; b) conocer el formato de las principales revistas de jurisprudencia que existen en Chile e identificar sus años de edición, la forma en que deben citarse, etcétera; c) identificar la naturaleza y jerarquía de los tribunales que dictan las sentencias recopiladas; d) ser capaz de reconocer las partes de una sentencia y aprender a separar los hechos del derecho, la posición de cada una de las partes de la posición del tribunal, la posición de la mayoría de la posición de la minoría, etcétera; y e) reconstruir líneas jurisprudenciales, identificando la existencia y cambios en las tendencias de los tribunales.

Finalmente, el tercer objetivo consistía en identificar y organizar el material bibliográfico que sirva de apoyo para la resolución de un problema jurídico. Ello requiere: a) identificar las características y limitaciones de los principales motores de búsqueda de artículos de doctrina en internet; b) conocer la existencia y formato de las principales revistas y otras publicaciones periódicas de doctrina; c) aplicar los diversos formatos de citas para el material bibliográfico y diferenciar entre el formato de citas de libros, capítulos de libros, artículos de revistas, etcétera; y d) identificar los criterios que son relevantes para seleccionar y discriminar entre el material bibliográfico disponible.

Para el logro de estos objetivos de aprendizaje se diseñaron diferentes actividades consistentes en identificar, por ejemplo, las diferencias entre las posiciones de las partes y la posición del Tribunal, entre *ratio decidenti* y *obiter dicta*, analizar el uso de la jurisprudencia por parte de los tribunales, reconocer sentencias contradictorias y diferenciarlas de sentencias que distinguen entre casos aparentemente similares, búsqueda de referencias doctrinales en la interpretación de disposiciones jurídicas y en la decisión de los casos, así como la redacción de memorandos jurídicos.

A continuación, se describe el diagnóstico que se tuvo en cuenta para justificar una innovación docente, y en particular la adopción del ABP como estrategia específica, y luego exponemos las principales modificaciones que se realizaron en este curso para su implementación.

Diagnóstico del curso Destrezas Forenses para la incorporación del aprendizaje basado en problemas

Durante los primeros años (de 2018 a 2021), los cursos tenían un promedio de veinticinco a treinta estudiantes como máximo, con una asistencia obligatoria de un 75 % (dada su estructura como taller), un docente regular de planta a cargo y una coordinación para las cinco secciones que se impartían (tres en la sede de Santiago y dos en la sede de Viña del Mar), además de apoyo por parte de instructores para labores de corrección de los diferentes encargos y pruebas, pues existían evaluaciones grupales e individuales.

En ese periodo se realizaron a final del año académico, durante el mes de enero, reuniones con todos los docentes de primer año que impartieron la asignatura, así como con el resto de los profesores de primer año, para realizar un diagnóstico de los logros de aprendizaje y de las oportunidades de mejora tanto dentro del curso como su contribución y posible coordinación con el resto de los cursos de primer año. Se consideró que era necesaria una mejora del curso, en diferentes ámbitos. Para comenzar era necesario revisar las labores de coordinación entre sedes, pues se identificó una alta dispersión de contenidos y experiencias de aprendizaje entre las diversas secciones. De igual forma, dado que en la práctica el promedio era de casi treinta alumnos con un solo docente, el número de estudiantes era muy elevado para el logro de una cantidad importante de objetivos de aprendizaje que se pretendían. Como resultado de dichas conversaciones, se tomó la decisión de incorporar nuevos docentes con experiencia en nuevas metodologías de enseñanza y la necesidad de elaborar e incorporar nuevos objetivos de aprendizaje para el logro de las destrezas básicas señaladas.

Por lo tanto, la innovación docente se focalizó en la reducción y la focalización de destrezas básicas que comprenden los objetivos de aprendizaje del curso, en la utilización de nuevas estrategias de aprendizaje activo a través de la metodología del ABP para su desarrollo, y en la incorporación de nuevos elementos experienciales en la formación. Por otro lado, ello motivó la revisión de las estrategias evaluativas

conforme a lo anteriormente señalado. Así, los objetivos concretos y esperados estaban relacionados con estrategias docentes y la evaluación del aprendizaje profundo (Kennedy y Hyland, 2007: 23-93).

Por un lado, se redujeron la cantidad de destrezas específicas a desarrollar dentro de los objetivos originales declarados en el curso, tal como fueran descritas en el apartado anterior. Luego, se incorporaron dos objetivos generales adicionales: primero, que los estudiantes pudieran resolver y aplicar el derecho a casos hipotéticos de baja complejidad de acuerdo con una metodología común, lo que supone: a) identificar los hechos relevantes de manera estratégica de acuerdo a la postura o rol que cumplan en el caso; b) identificar problemas jurídicos relevantes asociados a casos concretos; c) defender una posición jurídica utilizando los antecedentes fácticos y jurídicos que brinda un caso concreto, de manera estratégica y de acuerdo con la postura o rol determinado; y, finalmente, d) sostener una opinión jurídica, organizar la presentación de la información y expresar sus conclusiones por escrito con claridad.

Segundo, se incorporaron los citados elementos experienciales, que permitieran el nuevo objetivo destinado a identificar diversas áreas del ejercicio de la profesión legal, a través de un acercamiento a experiencias de abogadas/os que ejercen desde diversas áreas de la profesión. A través de este nuevo objetivo se buscaba motivar el logro del aprendizaje profundo en las y los estudiantes, y mostrar cómo en el ejercicio de su profesión futura todas estas destrezas y habilidades iban a resultar esenciales para su consolidación como profesionales competentes. A través de las experiencias reales compartidas se pretendía fomentar el aprendizaje profundo de las habilidades que se estaban desarrollando en el aula, y de esa forma hacer patente al estudiantado su importancia en la práctica cotidiana del ejercicio de la profesión.

Teniendo presente el diagnóstico de los primeros años de desarrollo de la asignatura y la necesaria consolidación e implementación de los nuevos objetivos de aprendizaje que se pretendía alcanzar con ella, se planteó la posibilidad de una innovación docente para garantizar su logro y la mejora del curso. En este contexto la metodología del aprendizaje basado en problemas se consideró que resultaba la más adecuada, ya que permitía dar el hilo conductor necesario para armonizar el logro de los objetivos de aprendizaje perseguidos, introducir maneras innovadoras de evaluación de las destrezas y habilidades, y añadir el componente experiencial de forma integrada que permitiera el aprendizaje profundo deseado.

A su vez, la adopción de la metodología de ABP converge con nuestra visión de la carrera, que tiene como objetivo que el desarrollo del estudio del derecho no solo requiere el conocimiento de normas, sino que también exige la capacidad de desarrollar pensamiento crítico para identificar problemas y aplicarlo a las circunstancias y particularidades de un caso concreto. También implica ser capaz de desarrollar habilidades de búsqueda, sistematización de fuentes legales de uso frecuente, redacción y argumentación, a través de la síntesis de jurisprudencia y la elaboración de

memorándums jurídicos. Finalmente, esta innovación metodológica permite motivar el aprendizaje profundo de las y los estudiantes, y acercarlos a distintas experiencias vitales donde profesionales destacados muestran la utilidad de dichas competencias en el desarrollo de su trabajo diario, además de servir de ejemplo de las más diversas posibilidades de áreas de ejercicio de la profesión.

Con la implementación de la innovación docente se pretende dar una sistematización más integral al curso de Destrezas Forenses, lograr la consolidación de las competencias iniciales y desarrollar plenamente las nuevas competencias, para así profundizar el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación, de trabajo en equipo, generar consciencia del propio aprendizaje y su evolución, otorgar herramientas para la evaluación de otros y la autoevaluación respecto del desarrollo de diferentes encargos, desarrollar habilidades en la toma de decisiones teniendo presente criterios argumentativos eficaces y creativos, así como habilidades para reconocer los problemas jurídicos relevantes. Básicamente, se busca una innovación que, sobre la base del alineamiento constructivo del aprendizaje en su diseño, permitiera el aprendizaje profundo que se deriva de «aprender haciendo» y no por la exposición del profesor o la mera participación en clase (Biggs, 2008: 29-53). Ello resulta particularmente relevante en una Facultad de Derecho donde el perfil de egreso incluye el poder desempeñarse en el ámbito profesional con capacidad para adaptarse a los requerimientos y desafíos que supone el resolver problemas jurídicos complejos.

Diseño del aprendizaje basado en problemas como estrategia de innovación docente

Para la nueva versión del curso Destrezas Forenses se formuló como objetivo general proporcionar al estudiante habilidades básicas para el estudio universitario del derecho y el ejercicio de la profesión jurídica, así como que tengan una aproximación a diversas áreas de ejercicio profesional a través del relato de experiencias. Para ello, se fijaron cinco objetivos o destrezas específicas a desarrollar: i) buscar e identificar materiales jurídicos de uso frecuente; ii) sintetizar y analizar sentencias judiciales; iii) resolver y aplicar el derecho a casos hipotéticos de baja complejidad; iv) redactar argumentos de análisis legal de baja complejidad; v) identificar diversas áreas del ejercicio de la profesión legal. Luego, cada uno de estos objetivos específicos se transformó en un módulo —salvo el número v) que se transformó en un objetivo transversal que se incorporó mediante una «sesión experiencial» dentro de cada uno de los módulos del curso.

Para motivar y contextualizar el aprendizaje de cada uno de estos objetivos, trabajados en módulos sucesivos, se diseñó un caso único para todo el semestre. El caso, un escenario fáctico hipotético llamado «La funaa», fue diseñado —siguiendo la literatura en la materia— para que fuera una narración más bien breve, redactada en lenguaje no técnico de una situación que planteara un problema jurídico —o que pudiera presentarse

en el ejercicio profesional— que, si bien debía resultar lo suficientemente compleja para motivar la investigación y aprendizaje, a la vez fuera relativamente cercana a su nivel de desarrollo o no tan lejana a sus experiencias vitales, a sus conocimientos previos o las de su grupo etario. A su vez, la idea fue diseñar un problema que permitiera identificar diversos elementos de análisis legal, pero que también fuera lo suficientemente desestructurado y amplio como para que los y las estudiantes pudieran realizarse preguntas y abordarlo desde diversas perspectivas, sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles —demasiada— ansiedad. Al mismo tiempo, también debía ser flexible, de manera que permitiera variaciones o adiciones que focalizaran el trabajo para los objetivos de cada módulo mediante encargos específicos (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008: 7; Hmnelo-Silver, 2004: 244).

Este caso fue presentado en una jornada inaugural realizada en una sesión plenaria, donde el coordinador del curso, junto con presentar los objetivos, la metodología y las expectativas del rol que debían jugar los diversos actores (tutores, estudiantes en grupo y estos considerados individualmente), relató el escenario fáctico planteado con apoyo audiovisual. En dicha sesión, además, se aprovechó de distribuir la cohorte completa de primer año (aproximadamente 220 estudiantes), en un total de ocho secciones de aproximadamente 27 estudiantes, la que, a su vez, se distribuía aleatoriamente en grupos de trece a quince estudiantes —en algunos casos más, como veremos en la próxima sesión—, para ir trabajando cada uno de los encargos a medida que avanzaron los módulos del curso.

Dentro del marco del mismo caso, cada módulo presentaba un encargo particular orientado al desarrollo de la destreza básica que correspondía. Así, por ejemplo, en el módulo I «Sintetizar y analizar sentencias judiciales», a cada grupo de estudiantes se les asignó un rol de parte activa o pasiva —que en el caso correspondía a recurrente y recurridos— y se les asignó un escenario fáctico que incorporaba un requerimiento específico relacionado al caso (**figura 1**). Así, a un grupo se les pidió ponerse en el lugar de asistentes de una abogada que, en el estudio necesario para la preparación de un recurso de protección, les solicitaba la identificación de determinadas fuentes específicas y preparar un breve informe que sirviera de base para la preparación del recurso.

Luego de la inauguración del curso, donde además se hizo la presentación del caso, se describió la metodología de trabajo, se completó una evaluación de conocimientos previos, etcétera. Cada módulo siguió una estructura similar, distribuido en seis sesiones de una hora y diez minutos, que seguían un formato de trabajo de sección en grupo y plenarias, de esta forma se cumplían los objetivos de presentar los encargos, retroalimentar en base al encargo del módulo anterior, distribuir los grupos, realizar encuestas de percepción y conocimientos previos. Por esto, se encuentran al inicio de cada módulo, salvo en el caso del primero que comenzó por un plenario de inauguración.

Las sesiones en grupo son aquellas donde cada equipo desarrolla el trabajo propiamente tal y la dinámica es siempre la misma: se comienza por asignar roles al interior

Caso único			
Encargo 1	Encargo 2	Encargo 3	Encargo 4
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Buscar e identificar materiales jurídicos de uso frecuente	Síntesis de jurisprudencia	Resolver y aplicar el derecho a casos hipotéticos de baja complejidad	Redactar de manera clara y estructurada un análisis legal en la forma de memorando

Figura 1. Estructura del curso.
Fuente: Elaboración propia.

del grupo donde, al menos, debía haber un coordinador, uno o más secretarios e investigadores. A continuación, se aclaran dudas que pueden haber quedado respecto al caso en general y del encargo en particular, se realiza una lluvia de ideas para analizar el problema a solucionar en el módulo, se sistematiza y organizan las ideas de los miembros del grupo, se formulan objetivos de aprendizaje, se distribuyen tareas y se da espacio a un trabajo individual (fuera de la clase), se integra la información obtenida por cada estudiante, y finalmente, se elabora un informe con la respuesta al encargo. Al interior de cada grupo, el trabajo es facilitado por un tutor, quien, sin dar la respuesta desde el punto de vista de contenido jurídico, puede asistir en satisfacer las necesidades de aprendizaje previamente identificadas y brindar metodologías o pautas, por ejemplo, para la estructura de una síntesis de sentencias judiciales o de resolución de casos. En el trabajo en grupos, al finalizar cada módulo, también se realiza un ejercicio de autoevaluación grupal que se debe completar individualmente como «ticket de salida». Esta corresponde a una evaluación breve y escrita que busca recabar información sobre la percepción de los estudiantes respecto de su proceso de autoaprendizaje, de la dinámica del trabajo en grupos, así como del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del módulo.

Las sesiones en plenario, donde se reúne a todas las secciones, se reservaron, además de la inauguración y cierre del curso, para las «sesiones experienciales». A estas fueron invitados destacados abogados y abogadas que ejercen la profesión desde muy diversos ámbitos —litigio, corporativo, gerencias legales, la judicatura, entre otros— para que estos describieran su trabajo y resaltasen la relevancia de la destreza particular del módulo desde la perspectiva de su quehacer profesional, además de brindarles a los grupos ideas clave para el desarrollo de sus encargos.

Implementación de metodología en el curso Destrezas Forenses

Para el desarrollo de nuestra versión del ABP para el curso Destrezas Forenses, resultó fundamental una clara comprensión de los roles que los diversos participantes debía cumplir durante el semestre: coordinador, tutores y estudiantes.

En primer lugar, el coordinador del curso fue el encargado de liderar el proceso de elaboración del caso, reclutar al equipo y capacitar a quienes harían de tutores, además de preparar las guías y materiales que estos debían usar, organizar las sesiones experienciales, solicitar los recursos materiales necesarios, y en general dar seguimiento al desarrollo del curso y asegurarse que la experiencia de aprendizaje fuese similar entre las diversas secciones del curso.

En segundo lugar, los tutores fueron docentes (a cargo de las secciones) y ayudantes de nivel avanzado de la UAI, quienes fueron capacitados para cumplir una función muy distinta a la tradicional. En la metodología de ABP, los tutores facilitan y monitorean el trabajo en grupos, por lo que pasan de ser proveedores de información a facilitadores y productores de una oportunidad o entorno de aprendizaje (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 493 y 494). Más que pasivos o silentes, la idea es que, sin dictar una cátedra o dar las respuestas al caso planteado, estimulen o incentiven el debate al interior del grupo, activen los conocimientos previos de sus miembros, se aseguren de que cada uno de los estudiantes cumplan los encargos que ellos mismos distribuyeron y que el contenido identificado sea luego correctamente incorporado a la respuesta grupal. De acuerdo con la literatura en la materia, la idea es que el tutor se asegure que los estudiantes sean capaces de conectar los diversos elementos y materiales y que el conocimiento adquirido sea aplicado a nuevas situaciones. Ello implica que en ocasiones los tutores pueden —o deben— intervenir activamente en el proceso de aprendizaje del grupo dando cuenta de su propia experticia y, para ello, la idea es que se cuenten con recursos de aprendizaje accesible a los estudiantes (Pletinckx y Segers, 2001: 356). La idea es que estos, sin dar las respuestas, guíen la formulación de las preguntas que un experto se haría frente a un problema como el presentado, y ayudar a que los/as estudiantes hagan preguntas como si las hiciera una abogada o abogado frente al caso.

En tercer lugar, el rol de los estudiantes también es distinto al de un curso tradicional. Acá, y es importante ser claros en esto, se espera que sean ellos mismos quienes dirijan su propio proceso de aprendizaje, quienes deben explorar y buscar aquello que necesitan para resolver el problema que tienen frente. En esta metodología ya no son considerados como receptores pasivos de información (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 493).

Por otro lado, se debe mencionar que las evaluaciones sumativas también fueron modificadas para adecuarlas a esta metodología. La idea, bajo el ABP, es que las evaluaciones, más que identificar el dominio de conocimientos, logren determinar capacidad de aplicación (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 495). En nuestro caso, se determinó que

cada uno de estos módulos comprende la entrega de un trabajo breve y escrito que sintetice el resultado al que ha llegado cada uno de los grupos y donde se dé cuenta de las destrezas puestas en práctica. Sobre este documento, el docente calificará el trabajo del grupo y brindará comentarios específicos en base a una rúbrica que busca identificar el nivel de cumplimiento de diversas variables, algunas específicas al objetivo del módulo y otras generales relacionadas con la manera en que esas destrezas fueron aplicadas y plasmadas en el reporte escrito.

Por último, este curso no tiene examen, por lo que la nota final del curso se obtiene, por una parte, del promedio de los encargos evaluados para cada módulo de acuerdo a lo ya descrito, y por otra, producto de un ejercicio de autoevaluación grupal que también se realiza al finalizar cada módulo. Este proceso, consiste en la aplicación de una rúbrica de autoevaluación que cada miembro utiliza como referencia para evaluar al resto y luego se distribuyen puntos entre cada uno y se califican a partir de lo anterior. Dado que el puntaje máximo en este ejercicio son siete puntos, se otorgan seis puntos a cada miembro del grupo, de esta manera, si el grupo tiene quince integrantes le corresponderán distribuir noventa puntos en total. Debe indicarse que el objetivo de esta parte de la sesión es que este puntaje sea distribuido entre los miembros del grupo de acuerdo a la percepción que cada uno de los miembros tenga respecto de la calidad del trabajo propio y del resto. Así, si a un miembro se le asignan siete puntos, eso equivale a una nota siete de autoevaluación grupal. Nótese que darle a alguien siete puntos, implica que ese punto adicional deberá restarse al alguien o a algunos. Esto último se realiza para incentivar un proceso de reflexión y no meramente con la determinación de calificar a todos con nota máxima. En este proceso, la idea es que, con la rúbrica de evaluación, el monitor del grupo facilite una conversación entre los miembros del grupo para fundamentar cómo distribuir el puntaje, a quién asignar más y a quién menos, y por qué. Esta nota de autoevaluación puede ser alterada por el propio tutor en base a la misma rúbrica. Finalmente, la ponderación de ambas notas componen la calificación del módulo y, a la vez, el promedio de cada uno de estos cuatro módulos compone la nota final del curso.

Principales desafíos a la hora de implementar el aprendizaje basado en problemas a partir de la experiencia

La implementación de ABP es un proceso que toma tiempo y no resulta nada de sencillo. Como hemos dicho, se trata de una metodología que, si bien presenta evidentes ventajas en relación con la enseñanza más tradicional del derecho, a la vez requiere de recursos humanos y materiales importantes y, como la evidencia disponible lo muestra, la calidad de su implementación incide directamente en los resultados (Wijnen y otros, 2017: 5).

Dicho lo anterior, y teniendo presente los diagnósticos de la primera implementación del curso, algo que es claro es que el mejor diseño puede quedar frustrado en su ejecución si no se tienen en cuenta todos los desafíos de recursos humanos y de infraestructura que son necesarios para garantizar los logros de aprendizaje buscados. Así, siguiendo a Biggs (2008: 21), tuvimos presente que toda innovación debe «ajustarse a la materia, a los recursos disponibles, a los estudiantes y a nuestras propias virtudes y defectos como profesor». Luego, partiendo del diseño, los principales desafíos que se identificaron y que era necesario resolver fueron los siguientes.

Número de alumnos por sección, infraestructura y recursos materiales

Dado que, en el desarrollo de este curso, los principales protagonistas del aprendizaje son los estudiantes, resulta esencial en el ABP que el número de alumnos sea más bien reducido. Para esto la literatura determina que el tamaño de los grupos debe ser entre seis a doce estudiantes (Grimes, 2015: 364). En ese sentido, a partir de la división en secciones que se hace en nuestra facultad, que a su vez se distribuye en dos sedes —Santiago y Viña del Mar—, la idea inicial es que estas no superaran idealmente los veinticuatro estudiantes, lo que nos permitiría formar dos grupos de entre diez a doce por cada sección. Lamentablemente, por cuestiones administrativas internas a nivel central de la universidad no fue posible abrir la cantidad de secciones requerida para mantener ese número de estudiantes y ello significó cursos más grandes —en algunos casos de treinta alumnos—, lo que a su vez significó formar grupos de trabajo de entre trece a dieciséis estudiantes.

Esto supone tener presente un desafío no menor en infraestructura, pues es preciso contar con aulas y espacios que permitan la movilidad de los estudiantes para el desarrollo de esas actividades grupales. Dicha planificación se realizó en los meses de diciembre y en enero de forma previa al inicio del curso en marzo 2022. Había cinco secciones en Santiago y tres secciones en Viña del Mar, que para el desarrollo de ciertos encargos se subdividían cada una de ellas en dos grupos para trabajar. Este fue un escollo difícil de superar por la escasa disponibilidad efectiva de espacios con las características antes indicadas y de coordinación de horarios para su desarrollo, ya que todas las secciones de una misma sede se impartían al mismo tiempo. Finalmente, se logró mitigar, en parte, la dificultad y se adaptaron los espacios disponibles con reorganizaciones del propio mobiliario y redistribución de los tiempos que los docentes dedicaban al apoyo en los encargos a los distintos grupos.

Además, también era necesario para las actividades en plenario contar con anfiteatros o salas con gran capacidad, ya que en esas ocasiones la actividad se desarrollaba con todas las secciones en un mismo espacio.

Configuración de un equipo docente y capacitación en la metodología

Respecto del recurso humano, para una adecuada implementación fue necesaria la presencia de un profesor responsable más un ayudante por cada una de las secciones del curso, ya que en el momento de la subdivisión cada uno quedaría responsable del subgrupo. Esto supone dos desafíos: uno financiero, pues sin duda implica un costo alto en recursos docentes y otro formativo. Como vimos, una de las especiales características de la metodología del ABP es que cambia el rol del docente. Unos de los principales objetivos a enfrentar, entonces, era lograr un equipo de docentes que estén dispuestos a resistir a la tentación de ver la formación como solo una actividad para brindar conocimientos o de «llenar el recipiente» que serían los estudiantes. Por supuesto, esa es una tentación que no solo es inicial, sino que aparece también durante el proceso de implementación del ABP (Moust, 1998: 36).

Por ello, desde octubre de 2021 —antes de que el curso se impartiera en marzo de 2022—, fueron necesarias reuniones formativas y explicativas, no solo del diseño del curso y de la explicación de los objetivos de aprendizaje, sino también de cómo llevar a cabo este rol facilitador. Tras dicha etapa formativa previa, se crea un equipo de tutores idóneo de cara al desarrollo de los siguientes cursos para que puedan ir consolidando su rol facilitador, su trabajo coordinado y el compromiso con la metodología para el logro de los objetivos de aprendizaje que la innovación pretende.

Por otro lado, teniendo presentes los dos desafíos anteriores, se consideró que era imprescindible la presencia de un coordinador, para revisar las tareas de todas las secciones, realizar labores de coordinación entre los docentes y de retroalimentación del desarrollo del curso, así como la planificación de las secciones de plenarios con los invitados correspondientes y también las de retroalimentación conjunta. Se buscaba también garantizar una experiencia de aprendizaje uniforme en todas las secciones de ambas sedes.

Además de los recursos materiales en relación con tener salas con capacidad suficiente para albergar a todas las secciones a la vez, es precisa una coordinación de horarios y disponibilidad de los diferentes tipos de invitados elegidos conforme a su aporte experiencial para cada uno de los cuatro módulos de diseño del curso en ambas sedes. Se quiso buscar la mayor presencia diversa de actores jurídicos posibles relacionados con las habilidades y destrezas que se desarrollan en el taller. Así, asistieron abogados sénior de despachos de prestigio, relatores de la Corte Suprema, abogados de la Dirección de Estudios Jurídicos de la Corte Suprema, abogados litigantes, jueces de organismos internacionales, fiscales del Ministerio Público, defensores, entre otros.

Para finalizar, no solo los docentes están acostumbrados a un rol más bien activo en la sala de clases y en la creación de oportunidades de aprendizaje, también los estudiantes están acostumbrados a no ser el centro de ese proceso, a ser recipientes del conocimiento que les es entregado y, en el mejor de los casos, a luego tener la oportu-

nidad de aplicarlos a escenarios controlados. En el ABP este orden de cosas es alterado y, por esta razón, frente a su implementación es normal que haya cierta resistencia. Es recurrente que los y las estudiantes sientan cierta ansiedad y tengan algunos problemas para adaptarse a esta metodología. Este es un aspecto que también se destaca en la literatura (Moust, 1998: 35) y nuestros hallazgos, por lo mismo se trata de una variable que debe ser tomada en cuenta a la hora de su implementación.

Evaluación de la implementación del aprendizaje basado en problemas en el curso Destrezas Forenses

Durante el desarrollo del curso se levantó información cuantitativa y cualitativa que permitiese evaluar la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes y, a la vez, de nuestros tutores. En primer lugar, se llevaron a cabo una serie de encuestas en forma de cuestionarios que se les solicitó llenar a los estudiantes en diversos momentos: durante la jornada de inauguración, durante la última sesión de cada uno de los módulos a través de los denominados «ticket de salida» y al finalizar el curso. En estos formularios se realizaron preguntas cerradas de valoración, además de brindar una oportunidad de dejar comentarios en preguntas de carácter abierto.

En segundo lugar, se organizó un *focus group* para quienes participaron como tutores de los grupos. Así se recogió información cualitativa sobre sus experiencias docentes, los problemas que tuvieron que afrontar desde el punto de vista de su rol, de la infraestructura y organización del curso, entre otros tópicos. En esta sección damos cuenta de algunos datos que resultan relevantes a la hora de evaluar la experiencia de innovación docente implementada.

Percepción de estudiantes: Encuestas de evaluación

Un primer dato interesante de estas encuestas resulta al comparar las respuestas sobre niveles de habilidades o conocimientos relacionadas con los objetivos del curso —antes de iniciarlo y luego de culminarlo—, realizadas durante nuestra encuesta de cierre. En este sentido, es destacable que el porcentaje de estudiantes que señalaron en principio tener un nivel «Deficiente» o «Medio» se redujeron de manera significativa, mientras que para quienes declararon un nivel «Muy bueno», este aumentó en un 20,5 % (**figura 2**).

Por lo mismo, es que frente a la pregunta de la medida en que el curso ha contribuido a mejorar habilidades y conocimientos, gran parte respondió que dicho aporte fue «Muy bueno» (42,7 %) o «Excelente» (32,7 %), sin que pudiéramos encontrar diferencias estadísticamente relevantes entre sedes (**figura 3**).

La percepción de los encuestados en relación con el nivel de desarrollo de habilidades o de conocimientos a través del curso se expresa, no solo en general, sino que también a nivel de cada uno de los módulos. De esta manera, en todos se observa que la principal categoría de respuestas fue «Muy bueno» o «Excelente» (**figura 4**).

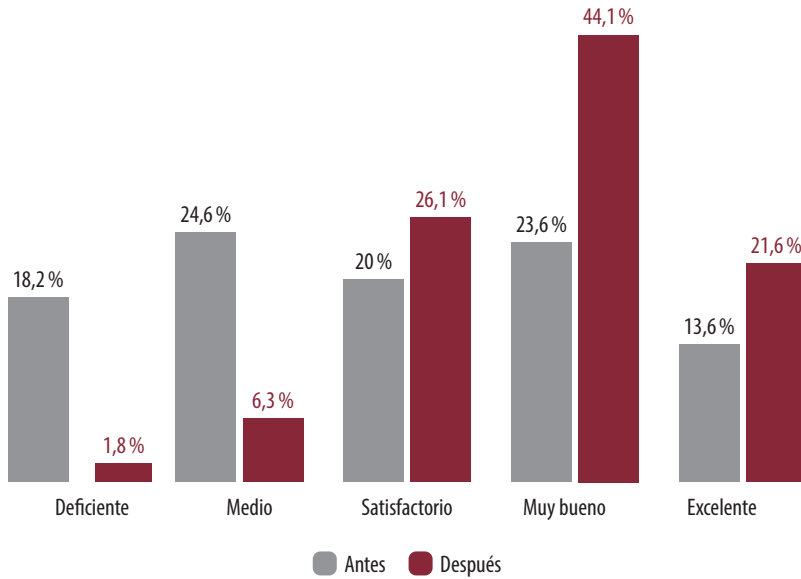


Figura 2. Resultados de encuesta sobre la percepción de desarrollo de habilidades o conocimientos objetivo del curso. Fuente: Elaboración propia.

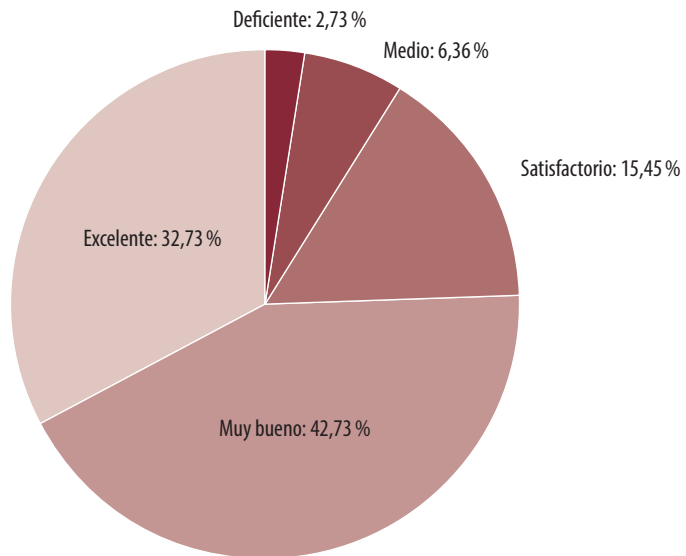


Figura 3. Resultado de encuesta sobre la percepción del aporte del curso a mejorar habilidades y conocimientos. Fuente: Elaboración propia.

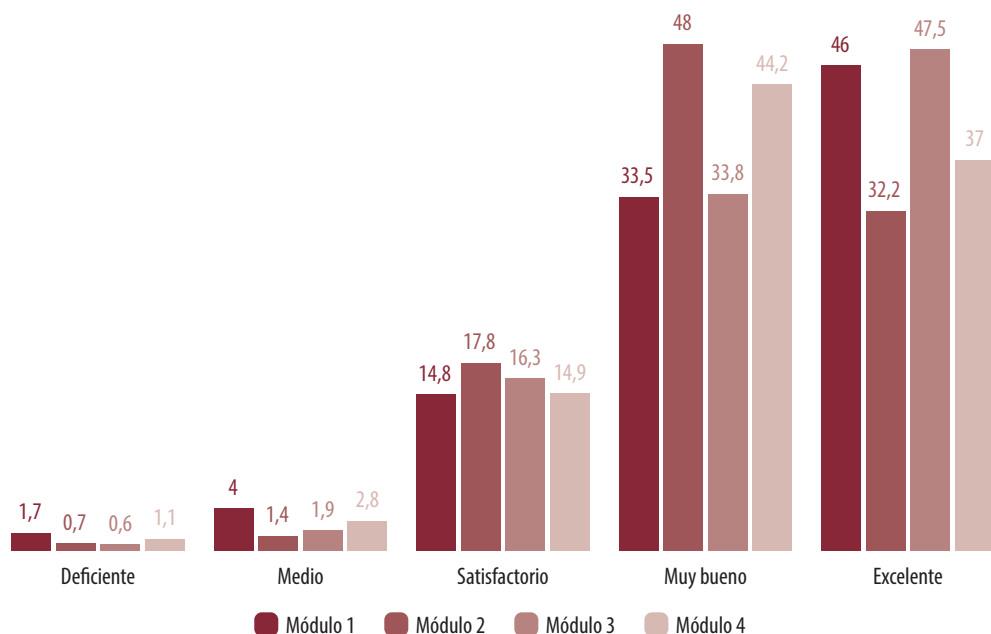


Figura 4. Resultados de encuesta sobre la percepción de desarrollo de habilidades o conocimientos objetivo del curso por módulo. Fuente: elaboración propia.

En relación con la dinámica de trabajo, gran parte de los encuestados señala que el trabajo en grupos fue importante para lograr los objetivos del curso y que las sesiones experienciales resultaban relevantes y útiles. No pudimos identificar diferencias relevantes entre sedes (**figura 5**).

Por último, frente a la pregunta abierta «¿Cómo mejorarías este curso?» una parte importante de encuestados señaló básicamente que no había nada que cambiar o que dejaron esa sección en blanco (aproximadamente el 50 % de las respuestas). Cuando hubo comentarios referidos a aspectos a modificar, estos se referían fundamentalmente al tamaño de los grupos que, como señalamos en los acápites previos, fue uno de los principales desafíos que fue necesario afrontar en la implementación del ABP en el curso Destrezas Forenses (**figura 6**).

Todavía una parte relevante, aunque menor en proporción al total de estudiantes encuestados, realizó comentarios dirigidos a que es necesario brindar conocimientos previos a la realización de este curso. Llama la atención, de todas maneras, y relacionándolo con las preguntas previas, que una parte importante del curso pudo adaptarse adecuadamente a la metodología y a lo que se esperaba de nuestros estudiantes, a pesar de hacer comentarios en ese sentido. Esto demuestra que el ABP, como señala la literatura, puede generar ansiedad en estudiantes normalmente acostumbrados a clases más bien tradicionales (Hung, Jonassen y Liu, 2008: 493). Creemos, en este sentido, que

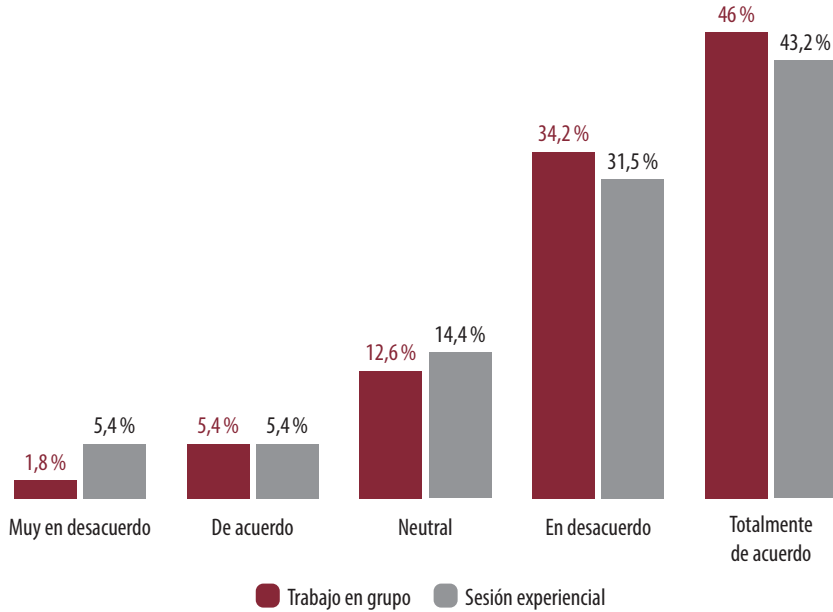


Figura 5. Resultados de encuesta sobre la valoración del trabajo en grupo y las sesiones experienciales. Fuente: elaboración propia.

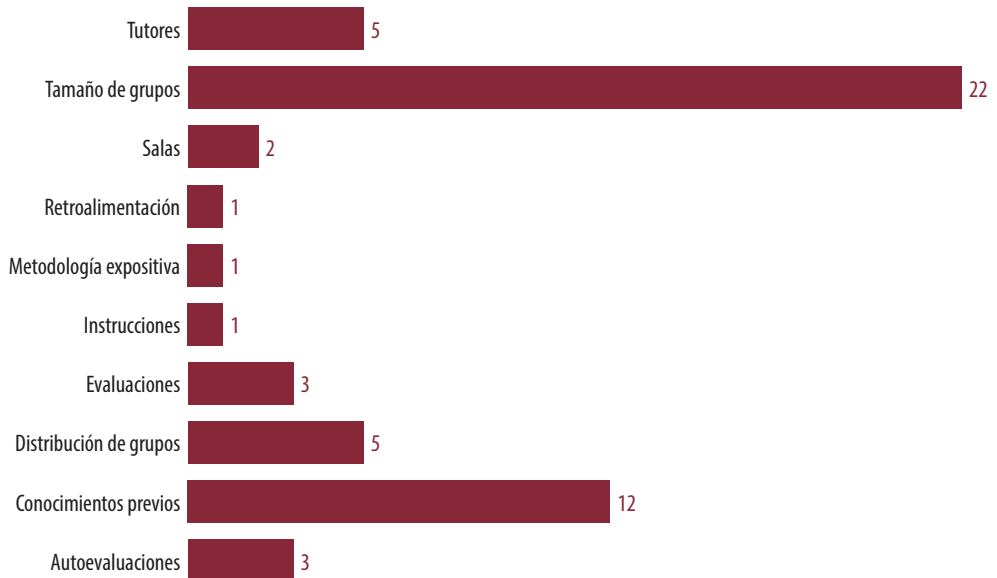


Figura 6. Número de encuestados que dejaron comentarios sobre qué mejorarían del curso. Fuente: Elaboración propia.

fue fundamental brindar información clara, y desde el principio, sobre la metodología y advertir lo distinto que podría resultar la experiencia de aprendizaje para algunos.

Percepción de tutores: *Focus group*

Respecto al *focus group* realizado con los profesores y ayudantes que participaron como tutores de la asignatura, se contó con la asistencia de un total de nueve. A las preguntas que se les realizaron sobre la metodología y su rol como facilitares en el aula, todos valoraron positivamente la utilidad del ABP para el logro de las habilidades y destrezas por parte de las y los estudiantes, destacando del diseño que hubiera un solo caso que fuera el hilo conductor durante todo el semestre. Respecto a su rol docente, la mayoría manifestó que se sintieron incómodos al comienzo, pero que también era desafiante encontrar el equilibrio entre orientar o dar respuestas.¹

Todos ellos destacaron la labor de coordinación como algo esencial para el buen desarrollo del curso y dentro de las actividades desarrolladas en el mismo coincidían en que las más motivantes eran aquellas que se aproximaban a la realización de alegatos, así como el análisis de las sentencias.

Finalmente, respecto a la evaluación, a pesar de al comienzo tener ciertas aprensiones con las autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, pareciera que estas ayudaron a los estudiantes a aproximarse desde una mirada más adulta a estos procesos. No obstante, sí existían dificultades para tener certidumbre sobre el trabajo efectivo en los grupos, dado que eran más numerosos de lo necesario y, en los últimos módulos, existía un uso estratégico de la atribución del puntaje y no tanto una evaluación sincera del mismo. Luego, dentro de los diferentes conceptos relacionados con la evaluación formativa, los docentes manifestaron que lograron experiencias de evaluación auténtica, de evaluación para el aprendizaje y de evaluación formadora, pero que también resultó más complejo el logro de las evaluaciones orientadas al aprendizaje, ya que las capacidades de autorregulación de las y los estudiantes y su participación en sus procesos de evaluación les resultaba una experiencia más ajena (López, 2012: 119-123).

Sobre las mejoras del curso, los docentes consultados volvieron a destacar la necesidad de que se respete el número máximo de estudiantes por sección y por grupos de trabajo para poder asegurar los resultados de aprendizaje, además de repensar las actividades de evaluación y experienciales para sacarles más provecho formativo.

1. De hecho, se reprodujeron en los comentarios muchos de los miedos comunes de los docentes ante estas metodologías de aprendizaje activo: perder el tiempo, perder el control, falta de preparación de los estudiantes, etcétera (Prieto, 2006: 179-185).

Conclusiones

Como reflexión del proceso de innovación docente realizado consideramos que, respecto de las innovaciones en materia de aprendizaje activo, la metodología del ABP resultó muy positiva para consolidar las habilidades y destrezas jurídicas básicas que el curso pretende. Respecto de ellas, se observó como principales fortalezas de su aplicación, la mejora progresiva en el desempeño en las diferentes tareas para el desarrollo del aprendizaje autónomo, mejora en el reparto de tareas y en el desarrollo del trabajo en equipo, mejoras en la formulación de las preguntas relevantes y en el manejo de normativa, jurisprudencia y doctrina, así como en la estructura argumentativa de las resoluciones de las diferentes tareas encomendadas. En este ámbito, resulta una oportunidad para mejorar la necesaria adaptación de los encargos y la distribución de estos, en especial cuando los grupos son más numerosos de lo esperado, para que sea posible garantizar el aprendizaje de la mejor forma.

La metodología del ABP también se convirtió en una herramienta idónea para motivar el cambio de rol de los profesores en la búsqueda del aprendizaje profundo de nuestros estudiantes desde el inicio de su carrera, por lo que resultó muy positiva la superación de la resistencia al cambio que se provoca con su implementación. Así, si bien los estudiantes tuvieron aprensiones iniciales por la falta de conocimiento sustantivo, estos pudieron con éxito superar el curso y lograron desarrollar las habilidades y destrezas requeridas. De igual forma, la introducción en la innovación docente del elemento experiencial a través de la aproximación de la práctica profesional al desarrollo de los encargos realizados en el curso, más allá de la valoración positiva como experiencia de los estudiantes, les permitió que se hicieran conscientes de la relevancia que tiene para el desarrollo de la profesión el manejo de ciertas habilidades o destrezas (expresión oral, escrita, trabajo en equipo, etcétera), además pudieron tener esa experiencia y ver su progreso y mejora en el desarrollo de los encargos del curso.

Sobre las innovaciones a nivel evaluativo que la metodología del ABP implica, consideramos que resultó un aporte formativo para la mejora de las competencias jurídicas básicas de nuestros estudiantes, así como también fue importante el desarrollo de evaluaciones orientadas al aprendizaje y la evaluación por pares. Esto, ya que con dichas evaluaciones se logró potenciar destrezas de reforzamiento, seguridad y desarrollo personal de los alumnos, lo que sin duda contribuye a su formación integral, al tener que enfrentarse al desafío de ser los jueces de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Como oportunidad de mejora en este campo, es preciso desarrollar mejoras en ciertas reglas de asignación de puntajes para evitar ciertos comportamientos estratégicos que distorsionan la efectiva evaluación del trabajo de los estudiantes.

Referencias

- BARAONA, Jorge, Janet Cadiz y Olga Villanueva (2015). «Thinking like a lawyer: Experiencias didácticas en el aula para fortalecer la formación de un abogado». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (2): 44-54.
- BIGGS, John (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- BRADBERRY, Leigh y Jennifer de Maio (2018). «Learning by doing: The long-term impact of experiential learning programs on student success». *Journal of Political Science Education*, 15 (1): 94-111. DOI: [10.1080/15512169.2018.1485571](https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1485571).
- COLOMA, Rodrigo (2005). «El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile». *Ius et Praxis*, 11 (1): 133-172.
- DHAR, Upinder y Santosh Dhar (2018). «The case method in legal education». *Asian Journal of Legal Education*, 5 (2): 182-185. DOI: [10.1177/2322005818780754](https://doi.org/10.1177/2322005818780754).
- DRIESSEN, Erik y Cees van der Vleuten (2000). «Matching student assessment to problem-based learning: Lessons from experience in a law faculty». *Studies in Continuing Education*, 22 (2): 235-248.
- DUCH, Barbara, Susan Groh y Deborah Allen (2001). *The power of problem-based learning. A practical «how to» for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing.
- GONZÁLEZ, Felipe (2003). «Cultura judicial y enseñanza del derecho en Chile: Una aproximación». *Colección Informes de Investigación*, 14 (5): 291-319.
- GRIMES, Richard (2015). «Problem-based learning and legal education. A case study in integrated experiential study». *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1): 361-375.
- HMNELO-SILVER, Cindy (2004). «Problem-based learning: What and how do students learn?». *Educational Psychology Review*, 16 (3): 235-266.
- HUNG, Woei, David Jonassen y Rude Liu (2008). «Problem-based learning». En Jonathan Michael Spector, Marriner David Merrill, Jeroen van Merriënboer y Marcy Driscoll (editores), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 485-506). Nueva York: Routledge.
- HUNTER, Michael, Gerald Hess y Sophie Sparrow (2013). *What the best law teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- KENNEDY, Declan y Aine Hyland (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Cork: University College.
- MORALES, Pedro (2008). «Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender». En Leonor Prieto Navarro (coordinadora), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-30). Barcelona: Octaedro.
- MOUST, Jos (1998). «The problem-based education approach at the Maastricht Law School». *Law Teacher*, 32 (1): 5-36.

- LÓPEZ, Víctor (2012). «Evaluación formativa y compartida en la universidad: Clarificación de conceptos, propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa». *Psychology, Society & Education*, 4 (1): 117-130.
- PLETINCKX, Joelle y Mien Segers (2001). «Programme evaluation as an instrument for quality-assurance in a student-oriented educational system». *Studies in Educational Evaluation*, 27 (4): 355-372.
- PRIETO, Leonor (2006). «Aprendizaje activo en el aula universitaria: El caso del aprendizaje basado en problemas». *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (124): 173-196.
- RAMÍREZ, Patricia y Ignacio Luna (2017). «Aprendizaje basado en problemas: Metodología didáctica para abordar la asignatura de Derecho Procesal Civil». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 189-224.
- SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (2008). *Aprendizaje basado en problemas: Guías rápidas sobre nuevas metodologías*.
- SYLVESTER, Cath, Jonny Hall y Elaine Hall (2004). «Problem-based learning and clinical legal education: What can clinical educators learn from PBL?». *Journal of Clinical Legal Education*, 4 (1): 39-63.
- WEAVER, Russell (1991). «Langdell's legacy: Living with the case method». *Villanova Law Review*, 36 (2): 517-596.
- WIJNEN, Marit, Sofie Loyens, Guus Smeets, Maarten Kroeze y Henk Van der Molen (2017a). «Students' and teachers' experiences with the implementation of problem-based learning at a University Law School». *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11 (2): 1-11.
- . (2017b). «Comparing problem-based learning students to students in a lecture-based curriculum: Learning strategies and the relation with self-study time». *European Journal of Psychology of Education*, 32 (3): 431-447.

Agradecimientos

Este artículo es resultado de un trabajo que fue expuesto en el XII Congreso Internacional PUDD 2022. Ambos autores agradecen los comentarios de quienes participaron en dicho seminario y panel, así como a todos quienes participaron de alguna manera en la implementación de la innovación docente que aquí se describe.

Sobre los autores

SUSANA ESPADA MALLORQUÍN es abogada y doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid. También es profesora asociada de la Facultad de Derecho en la Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Su correo electrónico es susana.espada@uai.cl.

 <https://orcid.org/0000-0001-9929-320X>.

RICARDO LILLO es abogado y doctor en Ciencias Jurídicas por la University of California, Los Angeles (UCLA). También es profesor asistente de la Facultad de Derecho en la Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Su correo electrónico es ricardo.lillo@uai.cl.

 <https://orcid.org/0000-0003-1007-1665>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

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

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



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