

INVESTIGACIÓN

Implementación del ensayo modificado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho económico en una universidad estatal regional chilena

Implementação do ensaio modificado no processo de ensino-aprendizagem do direito econômico em uma universidade estatal regional no Chile

Implementation of the Modified Essay Questions in the Teaching-Learning Process of Economic Law at a Regional State University in Chile

Maribel Veas Alfaro 

Universidad de La Serena, Chile

Israel González Marino  y Carmen Gloria Covarrubias Apablaza 

Universidad Central de Chile

RESUMEN El objetivo del estudio fue analizar las percepciones de estudiantes de Derecho acerca de sus experiencias de aprendizaje a partir de la implementación del ensayo modificado en un curso de derecho económico de una universidad regional estatal chilena. Siguiendo una metodología mixta de triangulación concurrente y con diseño de pretest y postest, la muestra se constituyó con estudiantes de Derecho de segundo año distribuidos en 2022 (pretest 37 alumnos y postest 32), en 2023 (pretest 39 alumnos y postest 34) y en 2024 (pretest 51 alumnos y postest 50). Todos ellos, contestaron dos instrumentos (pretest de nueve ítems y postest de diez ítems) y dos preguntas abiertas referidas a los aspectos positivos y negativos del ensayo modificado. Los análisis contemplaron estadística descriptiva para los ítems y análisis de contenido cualitativo para las preguntas abiertas. Los resultados con valores iniciales altos pero con leves descensos para los siguientes años develaron que las y los estudiantes tienen percepciones positivas del ensayo modificado, pues constituye una estrategia eficaz para poner en práctica los aprendizajes, recibir retroalimentación, reflexionar con sus pares, entre otras. Se concluyó la necesidad de seguir replicando la estrategia en estudiantes universitarios para promover competencias específicas y transversales.

PALABRAS CLAVE Ensayo modificado, evaluación de los aprendizajes, didáctica del derecho, retroalimentación.

RESUMO O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de estudantes de Direito sobre suas experiências de aprendizagem após a implementação do ensaio modificado em um curso de direito econômico de uma universidade estatal regional no Chile. Utilizando uma abordagem metodológica mista de triangulação concorrente com um desenho de pré-teste e pós-teste, a amostra foi composta por estudantes de Direito do segundo ano, distribuídos da seguinte forma: 2022 (pré-teste 37 estudantes e pós-teste 32), 2023 (pré-teste 39 estudantes e pós-teste 34) e 2024 (pré-teste 51 estudantes e pós-teste 50). Todos os participantes responderam a dois instrumentos (um pré-teste de nove itens e um pós-teste de dez itens) e a duas perguntas abertas sobre os aspectos positivos e negativos do ensaio modificado. A análise incluiu estatísticas descritivas para os itens e análise de conteúdo qualitativo para as respostas abertas. Os resultados, que apresentaram valores iniciais elevados, mas com leves quedas nos anos seguintes, revelaram que os estudantes têm uma percepção positiva do ensaio modificado, pois constitui uma estratégia eficaz para aplicar conhecimentos, receber feedback, refletir com colegas, entre outros. Concluiu-se que essa estratégia deve continuar a ser replicada entre estudantes universitários para promover competências específicas e transversais.

PALAVRAS-CHAVE Ensaio modificado, avaliação da aprendizagem, didática do ensino jurídico, devolutiva.

ABSTRACT The aim of this study was to analyze the perceptions of Law students regarding their learning experiences following the implementation of the Modified Essay Questions in an Economic Law course at a regional state university in Chile. Using a concurrent triangulation mixed-methods approach with a pretest-posttest design, the sample consisted of second-year Law students distributed as follows: in 2022 (pretest 37 students and posttest 32), in 2023 (pretest 39 students and posttest 34), and in 2024 (pretest 51 students and posttest 50). All participants completed two instruments (a nine-item pretest and a ten-item posttest) and answered two open-ended questions regarding the positive and negative aspects of the Modified Essay Questions. The analysis included descriptive statistics for the items and qualitative content analysis for the open-ended responses. The results, which showed initially high values but slight declines in subsequent years, revealed that students perceive the Modified Essay Questions positively, as it serves as an effective strategy for applying knowledge, receiving feedback, engaging in peer reflection, among others. It was concluded that this strategy should continue to be replicated in university students to foster both specific and transversal competencies.

KEYWORDS Modified essay question, assessment of learning, legal education didactics, feedback.

Introducción

Como indicara Biggs (2010: 177), «el qué y el cómo aprenden los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará», de ahí la importancia que tiene

para los equipos docentes la revisión e innovación constante de sus prácticas evaluativas. Por esto, es importante que la enseñanza, las actividades de aprendizaje y las evaluaciones estén alineadas para promover el aprendizaje profundo y debilitar el aprendizaje superficial en los estudiantes universitarios (Biggs, Tang y Kennedy, 2022). Esto es particularmente relevante en el ámbito de la formación por competencias en que, para Cano (2020), es preciso diseñar tareas de aprendizaje y de evaluación que permitan integrar saberes y dar respuestas a situaciones reales o simuladas en contextos específicos, con la particularidad de que ayuden a tomar decisiones para la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una estrategia evaluativa que ha demostrado ser de gran utilidad en la formación universitaria es el ensayo modificado o *modified essay question* (MEQ). En términos generales, el MEQ consiste en presentar a las y los estudiantes un caso clínico en orden cronológico secuencial, a partir de secciones o por partes, respecto de las cuales van recibiendo retroalimentación de manera progresiva. En cada sección o parte se requiere una decisión o respuesta, y no se permite a las y los estudiantes avanzar hasta que la decisión sea tomada (Wallerstedt, Erickson y Wallerstedt, 2012). De esta forma, van resolviendo el caso que se les presenta de manera parcial, secuencial y progresiva de acuerdo con lo planificado por la o el docente (González Marino, 2017). Por tanto, el ensayo modificado constituye una estrategia evaluativa que interpela a docentes en la implementación y a estudiantes en el desempeño académico; todo en sintonía con el marco en el que los estudiantes tienen el protagonismo con sus aprendizajes y el profesorado genera mejoras en su enseñanza (Boyle y Cook, 2023; Reimers y Chung, 2016; Rodríguez y Salinas, 2020).

Si bien el MEQ tiene sus orígenes en la educación médica (Stratford y Pierce-Fenn, 1985), su uso se ha extendido paulatinamente a otras áreas del conocimiento y, de hecho, el trabajo de González Marino (2017) constituye el único estudio que ha documentado una experiencia en el área de la enseñanza del derecho en el contexto chileno. Dicho sea de paso, después de una búsqueda exhaustiva, no se reportan otros estudios relativos al uso del MEQ en el ámbito de la educación jurídica en Chile ni en el resto de Latinoamérica. A ello se suma que, a partir de una revisión bibliográfica efectuada por Carrasco-Jiménez (2023), salvo un par de excepciones, tampoco se reportan investigaciones científicas o literatura estrictamente empírica sobre las llamadas «buenas prácticas» en la enseñanza del derecho en Chile.

En el marco del contexto señalado, el objetivo de este artículo ha sido analizar las percepciones de estudiantes de Derecho acerca de sus experiencias de aprendizaje a partir de la implementación del ensayo modificado en un curso de Derecho Económico de una universidad regional estatal chilena. Para ello, se siguieron las orientaciones de la metodología mixta de triangulación concurrente y se utilizó un instrumento autoconstruido. A continuación, se exponen los aspectos teóricos del estudio, seguido por la metodología, los resultados, las discusiones y conclusiones.

El ensayo modificado o *modified essay question*

El ensayo modificado constituye una estrategia evaluativa que tiene sus orígenes en el ámbito de la educación médica (Stratford y Pierce-Fenn, 1985), particularmente en el trabajo del Royal College of General Practitioners (Lockie y otros, 1990). Su idoneidad como forma de evaluación radica en que permite evaluar habilidades de resolución de problemas clínicos cuando no resulta apropiado valerse de pacientes reales o simulados (Feletti, 1980). Así, una de las particularidades del MEQ es que se construye a partir de situaciones clínicas reales, de manera que, además de ser una estrategia evaluativa, configura una experiencia de aprendizaje (The Board of Censors of Royal College of General Practitioners, 1971).

En términos generales, como explica Feletti (1980), este tipo de evaluación suele adoptar la forma de un caso clínico presentado como una secuencia cronológica de elementos en diferentes secciones que se presentan progresivamente al estudiantado. Los casos se introducen mediante un breve escenario que incluye una definición del papel del o la estudiante —como médico de familia, interno/a de hospital, especialista, estudiante de medicina, etcétera—, los detalles inmediatos del caso, así como las instalaciones médicas de que dispone. Cada nueva sección del MEQ presenta más detalles del caso y requiere una decisión en formato de respuesta abierta o de opción múltiple. Para estimular la secuencia temporal finita de la toma de decisiones en la práctica clínica, el MEQ no permite a las y los estudiantes previsualizar las secciones posteriores, ni volver atrás para cambiar sus respuestas previas. Así, el estudiantado enfrenta cada una de las secciones en la misma secuencia fija —página a página— y deben adoptar una serie de decisiones (respuestas) antes de pasar a la sección siguiente.

Respecto de la estructura secuencial del MEQ, Feletti y Engel (1980) señalan que cada página o sección sucesiva del examen proporcionará más información a medida que el problema avanza, por ejemplo, desde la entrevista hasta la exploración física, la investigación y el tratamiento terapéutico. Es por ello que, con el fin de simular la realidad lo más fielmente posible, no debe permitirse a las y los estudiantes volver atrás para corregir decisiones anteriores o mirar hacia el futuro, por así decirlo. De este modo, se ven en la obligación de pasar de una página a otra y no pueden volver a detalles anteriores sobre el paciente.

En cuanto a los tipos de preguntas que contempla el MEQ, Feletti y Engel (1980) explican que se suele pedir al estudiantado que utilicen datos para tomar una decisión. Por ejemplo, se les puede pedir que formulen hipótesis o que indiquen qué información adicional desean obtener mediante entrevista, exploración física o investigación para afinar sus hipótesis. Otras preguntas pueden requerir la redacción de una carta de remisión o la elaboración de un plan de tratamiento. A su vez, cuando se desee realizar una prueba de observación o de discriminación y análisis de la información, pueden proporcionarse datos numéricos, trazados o gráficos en un recuadro situado

sobre la pregunta, o bien radiografías y otras visualizaciones. En todos los casos, se espera que las y los estudiantes utilicen sus conocimientos y comprensión para dar una respuesta concisa.

Gracias a la clase de preguntas que contempla el MEQ, en este tipo de evaluación se ponen a prueba las habilidades analíticas y de resolución de problemas, así como la cognición y la integración de conocimientos (Bansal y otros, 2023). En efecto, en términos de los aspectos que permite evaluar el ensayo modificado, se ha dicho que resulta idóneo tanto para la recuperación de información factual como para el despliegue de actitudes (The Board of Censors of Royal College of General Practitioners, 1971). Además, ofrece a las y los estudiantes la oportunidad de demostrar su competencia en la aplicación de sus conocimientos a la resolución de problemas clínicos, de manera que permite evaluar un amplio abanico de competencias (Feletti y Engel, 1980). En este sentido, aunque el MEQ es muy adecuado para evaluar conocimientos teóricos en la resolución de problemas clínicos, también puede evaluar habilidades prácticas, como la interpretación de radiografías, electrocardiogramas, secciones microscópicas o segmentos de conducta grabados en vídeo; así como la toma de decisiones bajo condiciones simuladas (Feletti, 1980). En definitiva, como herramienta educativa para evaluar los procesos cognitivos esenciales para la práctica óptima de la medicina, el MEQ resulta idóneo para medir diversos niveles de aprendizaje, como conocimiento, comprensión, análisis, síntesis y evaluación, recuerdo y reconocimiento de datos aislados, interpretación de datos y resolución de problemas (Irwin y Bamber, 1982).

Según Feletti y Engel (1980), es ideal que la creación y ajuste de un MEQ pase por varios ciclos para garantizar que las preguntas no sean ambiguas y que las respuestas modelo cubren todo el espectro de respuestas aceptables. En tal sentido, quienes evalúan deben asegurarse de que las preguntas y las respuestas se sitúan en el nivel adecuado de la competencia esperada. Otra responsabilidad consiste en determinar el tiempo necesario para responder a cada pregunta; esto es así pues en los exámenes para estudiantes universitarios rara vez se evaluará la velocidad de respuesta, por lo que es aconsejable dar estimaciones de tiempo generosas.

Se ha establecido que los MEQ bien contruidos, basados en escenarios clínicos, pueden desempeñar un papel fundamental en la estimulación y evaluación de habilidades cognitivas y de razonamiento superiores en estudiantes de Medicina (Bansal y otros, 2023). En efecto, a partir de estudios empíricos se ha concluido que el uso del ensayo modificado en la educación clínica es adecuado para la evaluación de estudiantes de pregrado y que, de hecho, puede mejorar el razonamiento clínico de las y los estudiantes (Mahmoodi, 2019).

De acuerdo con el estudio de Wallerstedt, Erickson y Wallerstedt (2012), las y los estudiantes aprecian las preguntas del tipo ensayo modificado. Sin embargo, se preguntan si merece la pena el esfuerzo, ya que los resultados se correlacionan bien con las pruebas de respuesta corta, que son mucho más fáciles de construir. Por ello, plantean

que, tal vez, un examen escrito que conste tanto de preguntas de respuesta corta y de ensayo modificado al mismo tiempo —como en el caso del estudio que realizaron— podría ser un compromiso adecuado, con efectos beneficiosos sobre la validez y la fiabilidad, así como sobre la viabilidad del instrumento evaluativo.

Sin embargo, una reciente investigación de Bansal y otros (2023), llevada a cabo en estudiantes universitarios de Medicina en India, encontró que las y los estudiantes obtuvieron mejores resultados en los MEQ basados en escenarios clínicos, en comparación con pruebas de respuestas cortas o largas tradicionales. Los autores señalan que tales diferencias podrían atribuirse a la naturaleza objetiva de las preguntas, así como al mayor interés que podría generar en el estudiantado las preguntas basadas en casos clínicos, ya que las encuentran relevantes para su formación y sus objetivos futuros. Además, indican que al estratificar a las y los estudiantes según sus calificaciones en ambos tipos de evaluación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desempeño en los puntajes intermedios y bajos. En efecto, su agregado fue mejor en el ensayo modificado basado en casos en comparación con las preguntas tradicionales. Esto, según los autores, implica que si hacemos que los sistemas de evaluación sean clínicamente relevantes e interesantes para las y los estudiantes con rendimiento promedio o bajo, se producirá una mejora dramática en su desempeño.

Como explican Wallerstedt, Erickson y Wallerstedt (2012), más allá de las ventajas que supone el uso del MEQ, es preciso tener en cuenta que el tiempo de este tipo de evaluación usualmente permite el desarrollo de un pequeño número de casos, lo que limita la cantidad de elementos a examinar. Además —como ya se ha advertido— su construcción requiere de mucho tiempo si se lo compara con otro tipo de pruebas. Sin embargo, sus ventajas estarían relacionadas con la validez de la técnica y la autenticidad, comúnmente consideradas como una característica importante en la fiabilidad del constructo.

En resumen, puede decirse que la construcción y calificación de un ensayo modificado suponen un reto intelectual considerable. Ambas actividades pueden requerir mucho tiempo. Sin embargo, tanto para evaluadores como para estudiantes, constituye una experiencia educativa significativa, interesante y válida (Feletti y Engel, 1980).

Si bien los orígenes del ensayo modificado están anclados en la educación médica, ya en la década de los ochenta, Tribe y Tribe (1986) sugerían considerarlo como una forma de evaluación en el ámbito de la educación jurídica. En el contexto chileno, González Marino (2017) dio cuenta de la adaptación e implementación del MEQ en la enseñanza del derecho en cursos de diversos niveles, impartidos entre 2014 y 2016. En su propuesta, se elaboraron casos o problemas jurídicos para que fueran resueltos de manera progresiva por estudiantes. En cada nueva sección se otorgaba retroalimentación acerca de las preguntas previas, con la finalidad de reforzar los aciertos u otorgar la posibilidad de corregir el avance en la resolución de problemas que se iban complejizando, de manera que requerían de la integración de los diversos elementos contemplados en todas las secciones del MEQ.

Para estimar los resultados de la experiencia de implementación del ensayo modificado en el ámbito de la educación jurídica, González Marino (2017) analizó los datos obtenidos a partir de encuestas docentes institucionales, encuestas de satisfacción autoconstruidas y un *focus group*. En cuanto a las ventajas del MEQ, identificó las siguientes: i) el proceso evaluativo se presenta de manera explícita como una instancia más de aprendizaje; ii) permite la aplicación de los aprendizajes mediante la resolución de problemas secuenciales; y iii) entrega retroalimentación inmediata que permite enmendar errores y encauzar la solución de los problemas sucesivos.

En tanto, como desafíos, identificó los siguientes: i) la necesidad de estimar el tiempo aproximado necesario para responder cada sección, velando por que no sea insuficiente o excesivo; ii) los niveles de ansiedad y presión que puede ejercer en los estudiantes el organizar su tiempo para responder cada sección; y iii) la construcción del instrumento de evaluación que, sin duda, es mucho más compleja en comparación con una prueba escrita tradicional. El trabajo concluye que el MEQ «constituye una fórmula que enfatiza en el carácter formativo de todo proceso de evaluación, de manera que lo que importa no es cuánto sabe el estudiante al llegar a rendir su evaluación, sino cuánto ha aprendido al salir de ella» (González Marino, 2017: 139).

Contexto institucional y descripción de la estrategia evaluativa implementada

La universidad regional donde se llevó a cabo la estrategia evaluativa es una institución pública de educación superior chilena, establecida en 1981 mediante Decreto con Fuerza de Ley 12 del Ministerio de Educación. Se encuentra acreditada en nivel avanzado por la Comisión Nacional de Acreditación hasta noviembre de 2026.

La institución declara un modelo educativo que se sostiene sobre los siguientes ejes, en relación con los procesos formativos: i) considera a la persona en el centro del quehacer formativo; y ii) se compromete con la educación vinculada, pertinente y responsable con la sociedad. Dentro de su oferta educativa se encuentra la carrera de Derecho, que otorga el grado académico de licenciado(a) en Ciencias Jurídicas.

La investigación que se presenta se enmarca en el desarrollo de la asignatura de Derecho Económico, del tercer semestre de la carrera de Derecho, impartida durante el primer semestre de 2022, 2023 y 2024. El programa de esta asignatura busca que las y los estudiantes conozcan, comprendan y apliquen el conjunto de principios y de normas jurídicas de diversas jerarquías, tanto de derecho público como de derecho privado que, enmarcadas en el orden público económico, facultan a la autoridad para regular la actividad económica. Para ello, contempla un total de cuatro horas de dedicación semanal, desplegadas en dieciséis semanas lectivas.

Como estrategia evaluativa del curso se decidió implementar el ensayo modificado, específicamente para la evaluación de los aprendizajes asociados a la unidad de Derecho del Consumo. El procedimiento de evaluación se realizó, en 2022, de la siguiente forma:

1. En la primera parte se presentó a cada estudiante, individualmente, los antecedentes generales del caso, junto a un primer set de preguntas. Transcurridos treinta minutos, las y los estudiantes entregaron sus respuestas.
2. Una vez entregadas las respuestas de la primera parte, se otorgó a las y los estudiantes un receso de cinco minutos en que podían conversar con sus pares, repasar o realizar otra actividad, a su elección.
3. En la segunda parte recibieron, individualmente, las respuestas correctas de la primera parte y se agregaron nuevos antecedentes al caso, junto con un segundo set de preguntas. Transcurridos treinta minutos, las y los estudiantes entregaron sus respuestas.
4. Una vez entregadas las respuestas de la segunda parte, se otorgó otro receso en los mismos términos del punto 2.
5. Luego, las y los estudiantes recibieron una tercera parte, en los mismos términos de la descrita en el punto 3.
6. Finalmente, las y los estudiantes recibieron las respuestas correctas de la tercera parte de la evaluación.

La **tabla 1** da cuenta de las partes o etapas que contempló la realización de la estrategia evaluativa.

Cabe destacar que, a partir de los antecedentes recabados, que se explicitan en detalle en el apartado «Resultados», se implementaron ajustes a las partes o etapas ya descritas para su puesta en práctica en 2023 y 2024, con el propósito de superar algunos aspectos problemáticos detectados y de materializar la mejora continua en la estrategia evaluativa. En cuanto al tiempo para desarrollar cada set de preguntas, en

Tabla 1. Partes o etapas del ensayo modificado aplicado en 2022

Etapas	Duración	Descripción
Primera parte	30 minutos	Presentación del caso y primer set de preguntas.
Receso	5 minutos	Posibilidad de compartir con compañeros, repasar o realizar otra actividad.
Segunda parte	30 minutos	Respuestas correctas de la primera parte. Se presentan nuevos antecedentes del caso y el segundo set de preguntas.
Receso	5 minutos	Posibilidad de compartir con compañeros, repasar o realizar otra actividad.
Tercera parte	30 minutos	Respuestas correctas de la segunda parte. Se presentan nuevos antecedentes del caso y el segundo set de preguntas.
Cuarta parte	Sin límite	Respuestas correctas de la tercera parte.

Fuente: Elaboración propia.

las aplicaciones de 2023 y 2024 se aumentó a cuarenta minutos. Además, en 2023 se sumó una explicación práctica previa —en versión resumida— de la estrategia evaluativa, sin tiempos establecidos. En tanto, en 2024, la explicación fue acompañada de la aplicación formativa previa de un ensayo modificado, llevado a cabo de manera grupal en una ayudantía al efecto; cabe destacar que en dicha oportunidad cada set de preguntas tenía asignado un tiempo máximo de respuesta de veinte minutos.

Con relación a los casos resueltos en las diversas aplicaciones del ensayo modificado se relacionan con situaciones reales, de común ocurrencia en el ámbito del derecho del consumo. Así, las temáticas abordadas fueron la sobreventa de entradas en eventos artísticos, la compra de artículos electrónicos con defectos de fabricación y la compra de productos con un contenido inferior al indicado en su envase. En cuanto a las preguntas del caso, la primera parte de ellas se refería al dominio conceptual y a la aplicación de la Ley 19.496; la segunda, a la existencia de infracciones y a su posible sanción; y la tercera, a las acciones y al procedimiento aplicable.

Metodología

Para responder al objetivo de analizar las percepciones de estudiantes de Derecho acerca de sus experiencias de aprendizaje a partir de la implementación del ensayo modificado en un curso de Derecho Económico de una universidad regional estatal chilena, el estudio siguió una metodología mixta de triangulación concurrente, con diseño de pretest y postest, y una estrategia de recolección de datos por cohorte durante 2022, 2023 y 2024 (Hernández-Sampieri y otros, 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023; Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Muestra

La muestra, de participación voluntaria, estuvo compuesta por estudiantes de Derecho de segundo año de una universidad pública chilena, cuyo detalle se especifica en la **tabla 2**. En el pretest de 2022 participaron 37 estudiantes, que corresponden al 90,2 % del total de inscritos en la asignatura, mientras que en el postest participaron 32 estudiantes, que corresponde a un 78 % del total; en el pretest de 2023 participaron 39 estudiantes, que corresponden al 86,7 % del total de inscritos en la asignatura, mientras que en el postest participaron 34 estudiantes, que corresponde a un 75,6 % del total; finalmente, en el pretest de 2024 participaron 51 estudiantes, que corresponden al 91,1 % del total de inscritos en la asignatura, mientras que en el postest participaron 50 estudiantes, que corresponde a un 89,3 % del total.

Tabla 2. Caracterización sociodemográfica

Variables		2022		2023		2024	
		Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Género	Femenino	62,2%	59,4%	28,2%	38,2%	47,1%	48%
	Masculino	35,1%	37,5%	64,1%	61,8%	49%	48%
	Otro/prefiero no contestar	2,7%	3,1%	7,7%	0%	3,9%	0%
Edad	19	73%	62,5%	41%	41,2%	51%	50%
	20	18,9%	31,3%	28,2%	32,4%	29,4%	30%
	21	0%	0%	20,5%	8,8%	11,8%	12%
	22 o más	8,1%	6,2%	10,3%	17,6%	7,9%	8%

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para evaluar los resultados se consideraron las respuestas de las y los estudiantes a un cuestionario autoconstruido que utilizó algunos ítems adaptados del instrumento utilizado por González Marino (2017)¹ y se formularon otros nuevos, cuya composición final contempló las siguientes partes: i) consentimiento informado; ii) caracterización socio-demográfica; iii) escala autoconstruida sobre ensayo modificado de nueve ítems para pretest y de diez ítems para postest, todos con graduación Likert de siete puntos (que van desde totalmente en desacuerdo, equivalente a 1, y a totalmente de acuerdo, equivalente a 7); iv) una pregunta abierta en el postest relativa al uso de los recesos (¿qué actividad realizaste durante los recesos?); y, v) dos preguntas abiertas en el postest sobre la actividad en general (¿qué aspectos destacas de la actividad? y ¿qué aspectos mejorarías de la actividad?). Cabe señalar que, como se muestra en la **tabla 3**, la escala autoconstruida sobre el ensayo modificado cumple con el criterio de fiabilidad (valores iguales o mayores a $\alpha = 0,7$) para las ciencias sociales propuesto por Nunnally y Bernstein (1994), dado que alcanza una consistencia interna global de $\alpha = 0,918$.

1. Específicamente, se adaptaron los ítems 1, 3, 4, 5 y 6 del instrumento de González Marino (2017), tanto en su graduación Likert —aumentada a 7 puntos en nuestro caso— como en su redacción. A modo de ejemplo, el ítem «¿crees que el ensayo modificado es un buen instrumento de evaluación?» se reformuló de la siguiente manera: «el ensayo modificado será/es un buen instrumento de evaluación», dependiendo de su aplicación en pretest y postest.

Tabla 3. Alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach	Número de elementos
Pretest 2022	0,855	9
Postest 2022	0,918	10
Pretest 2023	0,751	9
Postest 2023	0,882	10
Pretest 2024	0,857	9
Postest 2024	0,909	10

Fuente: Elaboración propia.

Recolección y análisis de los datos

El proceso de recolección de los datos se realizó durante el primer semestre del 2022, 2023 y 2024, en el contexto del curso de Derecho Económico, asignatura del tercer semestre de la carrera Derecho de una universidad regional estatal chilena. Dicho proceso se realizó, en el pretest, antes de realizar la evaluación tipo ensayo modificado y, en el postest, inmediatamente luego de concluido el hito evaluativo. Las respuestas se recopilaban mediante un formulario de Google, siguiendo los aspectos éticos de la investigación orientados por los principios de respeto por la autonomía de las personas, beneficencia, no maleficencia y justicia. Todos ellos han sido materializados en un consentimiento informado que fue aceptado por las y los participantes del estudio. Una vez recolectados los datos, se procedió al análisis de los resultados de la escala autoconstruida mediante SPSS (versión 28) para Windows, utilizando estadística descriptiva; en tanto, las respuestas de las preguntas abiertas fueron analizadas y procesadas cualitativamente con análisis de contenido (Cáceres, 2003) mediante el software Atlas.Ti. Conviene señalar que, para los aspectos positivos y negativos, se analizaron 129 y 114 respuestas distribuidas entre 2022, 2023 y 2024, se levantaron 13 y 14 códigos, y se seleccionaron aquellos con mayor frecuencia, respectivamente, como se muestra en la **tabla 4**.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la escala autoconstruida, compuesta por nueve ítems para el pretest y diez ítems para el postest, relativos al ensayo modificado. Con relación al pretest, la **tabla 5** da cuenta de las medias de cada ítem en las tres aplicaciones del instrumento. Cabe destacar que estos resultados muestran las percepciones de las y los estudiantes antes de haber sido evaluados sumativamente

Tabla 4. Análisis de contenido para preguntas abiertas

Categorías	Descripción	Codificaciones
Aspectos positivos	Comprendidos como todos aquellos aspectos de la estrategia evaluativa que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.	Disfrute (33)
		Puesta en práctica (26)
		Retroalimentación in vivo (20)
		Movilización de competencias (14)
		Recesos como espacios de reflexión (13)
		Dialogar con otros (9)
Aspectos negativos	Comprendidos como todos aquellos aspectos de la estrategia evaluativa que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes.	Tiempo (58)
		Nada (15)
		Recesos más extensos (10)
		Extensión de la evaluación (8)
		Estrés (3)
		Preferencia por evaluaciones tradicionales (2)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Resultados del pretest: Medias de la escala autoconstruida sobre ensayo modificado

Ítem	2022	2023	2024
El ensayo modificado será un buen instrumento de evaluación	4,7	5,6	5,5
Comparado con una prueba escrita tradicional, el ensayo modificado será un mejor instrumento de evaluación	4,7	5,4	5,3
El ensayo modificado me dará la oportunidad de enmendar mis errores durante la evaluación	5,5	5,8	5,9
El ensayo modificado me permitirá aprender durante la evaluación	5,9	6	5,9
El ensayo modificado será una actividad difícil o complicada	5,5	5,3	5,2
El ensayo modificado será una actividad útil o provechosa	5,5	5,9	5,7
El ensayo modificado será una actividad motivante o interesante	5,3	6	5,3
La retroalimentación recibida durante el ensayo modificado será útil o provechosa	5,8	6,3	5,9
Los recesos durante el ensayo modificado serán útiles o provechosos	5,8	6,2	6,3
Promedio	5,4	5,8	5,7

Fuente: Elaboración propia.

por medio del ensayo modificado, por tanto, recogen sus percepciones previas con relación a la estrategia evaluativa.

Como se aprecia, las medias globales del pretest revelan una percepción previa positiva por parte de las y los estudiantes con relación a la estrategia evaluativa, en todos los aspectos contemplados por el instrumento. Son especialmente positivos los resultados en los ítems asociados a la utilidad de la retroalimentación y de los recesos, que alcanzaron valores altos constantes cercanos a 6, esto es, «muy de acuerdo». Por el contrario, el ítem con menor puntuación es el relativo a la dificultad de la estrategia evaluativa, lo que resulta positivo en términos de que no hay una mala predisposición a enfrentar este tipo de evaluación. En tanto, en el ítem «el ensayo modificado será un mejor instrumento en comparación con una prueba tradicional», también mostró valores discretos (4,7; 5,4 y 5,3), lo que podría reflejar dudas sobre su superioridad en esta comparación.

Con relación al postest, aplicado después de la realización de la evaluación sumativa por medio del ensayo modificado, la **tabla 6** muestra las medias de cada ítem en las tres aplicaciones del instrumento.

Al igual que en el pretest, las medias globales reflejan una percepción positiva por parte de las y los estudiantes con relación a la estrategia evaluativa, en todos los aspectos contemplados por el instrumento. En este sentido, resaltan positivamente los ítems asociados a que el ensayo modificado les permite aprender durante la evaluación, así

Tabla 6. Resultados del postest: Medias de la escala autoconstruida sobre ensayo modificado

Ítem	2022	2023	2024
El ensayo modificado es un buen instrumento de evaluación	5,3	5,5	5,4
Comparado con una prueba escrita tradicional, el ensayo modificado es un mejor instrumento de evaluación	4,7	5,5	5,1
El ensayo modificado me da la oportunidad de enmendar mis errores durante la evaluación	4,9	5,9	5,3
El ensayo modificado me permite aprender durante la evaluación	5,5	5,9	5,6
El ensayo modificado es una actividad difícil o complicada	5,6	5,6	5,4
El ensayo modificado es una actividad útil o provechosa	5,3	6,1	5,5
El ensayo modificado es una actividad motivante o interesante	4,9	6	5,4
La retroalimentación recibida durante el ensayo modificado es útil o provechosa	5,3	6	5,7
Los recesos durante el ensayo modificado son útiles o provechosos	5,4	5,8	5,7
Recomiendo que se realice este tipo de actividad en otras asignaturas	4,7	5,7	5,3
Promedio	5,2	5,8	5,4

Fuente: Elaboración propia.

como la utilidad de los recesos y la retroalimentación recibida. Por el contrario, los ítems con menor grado de acuerdo son los asociados a que el ensayo modificado es un mejor instrumento de evaluación comparado con una prueba escrita tradicional, así como la recomendación de aplicarlo en otras asignaturas. En cualquier caso, cabe destacar que las medias más bajas se ubican alrededor de la opción «de acuerdo».

Ahora bien, al comparar los resultados generales de pretest y postest en todos los años, se aprecia que los primeros son, generalmente, más altos que los segundos. Esto podría reflejar percepciones iniciales optimistas que disminuyen ligeramente tras la experiencia práctica. Más específicamente, los ítems relacionados con el aprendizaje y la utilidad de la estrategia evaluativa muestran caídas menos significativas, lo cual sugiere que estos aspectos cumplen parcialmente las percepciones iniciales. En tanto, el ítem relativo a lo motivante o interesante del ensayo modificado presenta mayores variaciones, indicando que la experiencia concreta podría no ser tan estimulante como lo anticipado.

Por otra parte, al aislar los resultados de pretest y postest por cada año es posible identificar variaciones que, probablemente, se asocian a los ajustes que se realizaron a la estrategia evaluativa en cada oportunidad, según se detalla en la descripción de la estrategia evaluativa. En primer lugar, al revisar los resultados de 2022 —modelo de aplicación puro o sin ajustes y sin experiencia formativa previa—, se aprecia que en la mayoría de los ítems las medias del postest son ligeramente superiores a las del pretest, lo que indica una mejora moderada en las percepciones después de la experiencia con el ensayo modificado. En este sentido, destaca el alza en el ítem relativo a que la estrategia evaluativa será/es un buen instrumento de evaluación, que subió de 4,7 a 5,3, reflejando una percepción más positiva tras la experiencia. Del mismo modo, el ítem asociado a la dificultad o complicación de la estrategia evaluativa aumentó de 5,5 en el pretest a 5,6 en el postest, indicando una percepción de mayor dificultad tras el uso real. Al contrario, en el ítem relacionado con que la estrategia evaluativa dará/da la oportunidad de enmendar errores, la media bajó ligeramente, de 5,5 en el pretest a 4,9 en el postest, lo que podría reflejar percepciones previas parcialmente cumplidas en este ámbito.

Con relación a los resultados de 2023 —modelo ajustado con mayor tiempo y explicación práctica resumida previa—, cabe destacar que muestran un mayor incremento en las puntuaciones del postest en comparación con el pretest, reflejando una mejora en las percepciones positivas. En tal sentido, destaca el aumento en la media del ítem relativo a lo útil o provechosa que resulta la estrategia evaluativa, que pasó de un 5,9 en el pretest a 6,1 en el postest, consolidándose como una de las características mejor valoradas. De manera similar, resalta que el ítem asociado a lo motivante o interesante de la estrategia evaluativa muestre medias altas en ambas mediciones, 6 en el pretest y 6 en el postest. En otras palabras, tanto en el pretest y el postest las medias de los ítems señalados se ubican en la opción «muy de acuerdo». Aunque con una media

ligeramente más baja, también cabe destacar la mantención de los resultados obtenidos en los ítems relativos a si el ensayo modificado será/es un mejor instrumento de evaluación en comparación con una prueba escrita tradicional que, en el pretest llega a 5,4 y a 5,5 en el posttest.

Finalmente, al revisar los resultados obtenidos en la muestra de 2024 —modelo ajustado con mayor tiempo y aplicación formativa previa—, se aprecia que la tendencia general, a diferencia de 2023, es que las variaciones entre pretest y posttest son menos pronunciadas, incluso con algunas disminuciones en las medias. En tal sentido, el ítem relacionado con la posibilidad de aprender durante la evaluación se mantuvo relativamente estable, con una media de 5,9 en el pretest y de 5,6 en el posttest, confirmando una percepción positiva en este ámbito —más cercana a la opción «muy de acuerdo». De forma similar, el ítem asociado a lo útil o provechoso de los recesos, mostró una leve disminución de 6,3 a 5,7, muy cercano a la opción «muy de acuerdo». En tanto, la baja en las medias es menos discreta en el ítem relativo a la posibilidad de enmendar errores durante la evaluación, que bajó de 5,9 a 5,3, ubicándose, de todas formas, cercana a la opción «de acuerdo».

Por otra parte, el instrumento de posttest contempló un ítem destinado a identificar qué actividades realizaron las y los estudiantes durante los recesos. La **figura 1** muestra las respuestas en cada aplicación del instrumento, agrupadas en seis categorías: hablar con compañeros sobre la parte ya resuelta, hablar con compañeros sobre posibles nuevas preguntas, repasar la materia, solo, repasar la materia, con compañeros, nada y otra actividad.

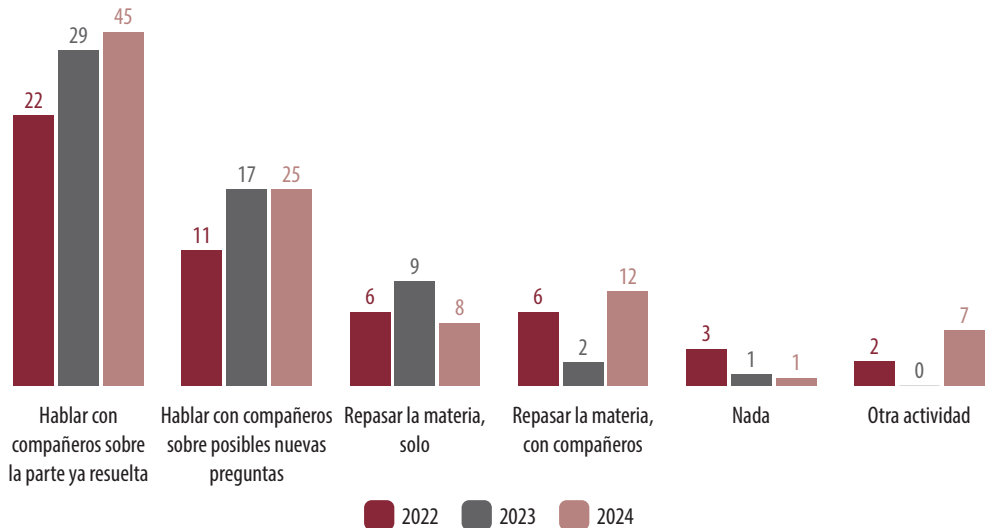


Figura 1. Actividades desarrolladas por las y los estudiantes durante los recesos.
Fuente: Elaboración propia.

En las tres aplicaciones, la actividad más frecuente fue hablar con compañeros sobre la parte ya resuelta, elegida por el 68,8 % en 2022, el 85,3 % en 2023 y el 90 % en 2024. Este comportamiento sugiere una tendencia constante hacia el uso del tiempo del receso como oportunidad para revisar y discutir las respuestas previas en colaboración con pares. La segunda actividad más seleccionada fue hablar con compañeros sobre posibles nuevas preguntas, con un aumento porcentual desde el 34,4 % en 2022 al 50 % en 2023 y al 50 % en 2024. Esto refleja un patrón de preparación anticipada para las siguientes secciones del ensayo, que se mantiene estable en los dos últimos años.

En contraste, la opción repasar los contenidos del curso individualmente fue menos común, oscilando entre el 18,8 % en 2022, el 26,5 % en 2023 y el 16 % en 2024, lo que sugiere que la mayoría de las y los estudiantes prefirió el trabajo colaborativo sobre la revisión individual durante los recesos. Por su parte, repasar los contenidos del curso con compañeros y compañeras mostró un comportamiento más variable, disminuyendo al 5,9 % en 2023 tras un 18,8 % en 2022, pero aumentando al 24 % en 2024, lo que podría estar asociado a los ajustes en la metodología implementados en ese último año. Las categorías «nada» y «otra actividad» fueron menos frecuentes. La primera fue elegida por el 9,4 % en 2022 y el 2,9 % en 2023, mientras que en 2024 solo el 2 % reportó no realizar ninguna actividad. En tanto, «otra actividad» apareció exclusivamente en 2024, con un 14 % de las respuestas, lo que podría sugerir una mayor diversificación en el uso del tiempo libre en esta última aplicación.

En síntesis, los resultados reflejan una fuerte preferencia por el trabajo colaborativo durante los recesos, tanto para repasar respuestas anteriores como para anticipar nuevas preguntas. Sin embargo, también se evidencian ligeras diferencias entre las cohortes analizadas, posiblemente atribuibles a los ajustes realizados en la implementación del ensayo modificado a lo largo del tiempo.

Complementando los resultados anteriores, en el postest, las y los estudiantes respondieron dos preguntas abiertas: i) ¿qué aspectos positivos destacas de la actividad?; y ii) ¿qué aspectos mejorarías de la actividad?. Las respuestas fueron procesadas cualitativamente con análisis de contenido, utilizando Atlas.Ti, lo que permitió exponer las frecuencias de sus opiniones, como se muestra en la **figura 2**.

Como se aprecia, se destacan como aspectos positivos del ensayo modificado el «disfrute por la actividad», así como la «puesta en práctica» de los conocimientos adquiridos, lo anterior, mediado por la «retroalimentación», constituyendo así una oportunidad para asentar conocimientos o enmendar errores. También, las y los estudiantes manifiestan que la estrategia evaluativa les permitió la «movilización de competencias» y valoran los «recesos como espacios de reflexión», donde el «dialogar con otros» promueve la discusión y el aprendizaje colectivo. Por otro lado, con relación a los aspectos negativos del ensayo modificado, las y los estudiantes apuntan al «tiempo», en términos de requerir de «recesos más extensos», así como de más tiempo dada la «extensión de la evaluación». También llama la atención que varias respuestas señalen «nada» con rela-

ción a los aspectos negativos del ensayo modificado, toda vez que las y los estudiantes suelen ser altamente críticos de las prácticas pedagógicas de los docentes. Por último, el «estrés» y la «preferencia por evaluaciones tradicionales» se posicionan en el último lugar de las frecuencias en las respuestas de las y los estudiantes.

Siguiendo con el análisis pormenorizado por cada año, se puede observar en la **figura 3** que para el 2022 las y los estudiantes manifiestan una alta valoración por la «puesta en práctica de los contenidos» y el «disfrute» de aprender a partir de la conjunción entre teoría y práctica. Sin embargo, el «tiempo» y «estrés» constituyen dos factores que podrían estar actuando como barreras para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al 2023, la **figura 4** muestra que las y los estudiantes valoran la «movilización de competencias» y la «puesta en práctica»; por tanto, es relevante que desde sus voces se atribuya sentido a las oportunidades prácticas de aprendizaje. Al igual que el año anterior, los aspectos negativos se asocian al «tiempo» y surgió la necesidad de «recesos más extensos». No obstante, cabe destacar que no se formularon cuestionamientos a la estrategia del ensayo modificado.

Para finalizar, la **figura 5** da cuenta de los resultados para 2024, que mantienen un relato coherente con los años anteriores, donde los aspectos positivos son el «disfrute», la «retroalimentación» y la «puesta en práctica» como ejes del ensayo modificado. En tanto, en los aspectos negativos se mantienen el «tiempo» y la necesidad de «recesos más extensos»; factores que podrían estar actuando como barreras para el aprendizaje.

Como se aprecia, a pesar de los ajustes efectuados a los tiempos disponibles para completar las partes del ensayo modificado en 2023 y 2024 —aumentados de treinta a cuarenta minutos respecto de la experiencia de 2022—, las y los estudiantes siguen estimando que el tiempo y la necesidad de recesos más extensos constituyen aspectos a mejorar en la estrategia evaluativa. De todas maneras, es de suma relevancia que los aspectos positivos, en los tres años, están fuertemente asociados a la puesta en práctica de los conocimientos y a la movilización de las competencias, así como al disfrute.

Lo positivo					Lo negativo		
Disfrute	Puesta en práctica	Retroalimentación <i>in vivo</i>	Movilización de competencias	Recesos como espacios de reflexión	Tiempo	Nada	Recesos más extensos
			Dialogar con otros				
					Preferencia por evaluaciones tradicionales		

Figura 2. Aspectos positivos y negativos del ensayo modificado. Fuente: Elaboración propia.

Lo positivo			Lo negativo	
Puesta en práctica	Disfrute	Recesos como espacios de reflexión	Tiempo	Estrés
				Preferencia por evaluaciones tradicionales

Figura 3. Aspectos positivos y negativos del ensayo modificado 2022. Fuente: Elaboración propia.

Lo positivo			Lo negativo		
Movilización de competencias	Puesta en práctica	Disfrute	Tiempo	Nada	Recesos más extensos

Figura 4. Aspectos positivos y negativos del ensayo modificado 2023. Fuente: Elaboración propia.

Lo positivo			Lo negativo	
Disfrute	Retroalimentación <i>in vivo</i>	Puesta en práctica	Tiempo	Nada
				Recesos más extensos

Figura 5. Aspectos positivos y negativos del ensayo modificado 2024. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio reafirman el valor del ensayo modificado como una estrategia evaluativa eficaz en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho, particularmente del derecho económico. En este sentido, las percepciones positivas de las y los estudiantes destacan aspectos clave como el aprendizaje activo durante la evaluación, la utilidad de la retroalimentación inmediata y la motivación generada por esta estrategia evaluativa. Estas características permiten posicionar al

ensayo modificado como una herramienta que no solo evalúa conocimientos, sino que también fomenta el desarrollo de competencias críticas para la formación jurídica, incluso en niveles iniciales de la carrera.

Con relación a la escala autoconstruida, en primer término, se resalta su valor derivado del cumplimiento del criterio de fiabilidad, con una consistencia interna global de $\alpha = 0,918$. Respecto de los resultados de su aplicación, destaca que las expectativas del pretest son similares a lo obtenido en el postest. Además, se aprecia que los resultados son positivos en todos los ítems y que tienden a acercarse a los obtenidos por González Marino (2017) en su aplicación a los cursos de formación profesional electiva para estudiantes de tercer a quinto año de la carrera de Derecho. En concreto, el ensayo modificado aparece positivamente valorado como un buen instrumento de evaluación, que da la oportunidad aprender y de enmendar errores durante su desarrollo, resultando útil y motivante.

Cabe destacar que nuestros resultados se alejan de las valoraciones negativas presentadas por González Marino (2017) en su aplicación a cursos de primer año. Esto supone un hallazgo de gran importancia, pues permite respaldar la idoneidad del uso del MEQ en cursos iniciales de los programas de Derecho. En efecto, el trabajo de González Marino (2017) mostró valoraciones negativas en los cursos de primer año, en que solo un 27,7 % estuvo de acuerdo con que, comparado con una prueba escrita tradicional, el ensayo modificado constituye un mejor instrumento de evaluación y, únicamente, un 13,8 % recomendó utilizarlo en otras asignaturas. Por el contrario, nuestro estudio muestra promedios «de acuerdo» que rondan los 5 puntos sobre 7 con relación a la comparación con pruebas escritas tradicionales y la recomendación de emplear este tipo de evaluación en otros cursos.

Otro aspecto que merece especial mención se relaciona con los positivos resultados obtenidos en los ítems asociados a la utilidad de la retroalimentación recibida y la posibilidad que entrega el ensayo modificado de enmendar errores o corregir cursos de acción. Como explica Cano (2020: 181-182), a lo largo de su proceso de aprendizaje, las y los estudiantes han de saber qué hacen bien para mantenerlo y qué no hacen tan bien para modificarlo; pero también han de saber los motivos por los cuales algo es correcto o no. En tal sentido, el *feedback* que más impacta en las futuras tareas y procesos de aprendizaje es aquel de carácter descriptivo y dialógico en el que las y los estudiantes tienen un papel activo (Ajjawi y Boud, 2018; Cano, 2020, Esterhazy y Damşa, 2019). Incluso esto se respalda con estudios que señalan que el estudiantado debe tener oportunidades para recibir ayuda y así mejorar, modelar sus desempeños y alcanzar objetivos de aprendizaje (Hattie, 2015; Núñez-Valdés, Núñez-Valdés y Castillo Paredes, 2024). Ligado a esto, son también relevantes los resultados de los ítems asociados a la aptitud de esta estrategia evaluativa para promover el aprendizaje durante su desarrollo, un aspecto relevado en el estudio de González Marino (2017) y que responde a la necesidad de que la evaluación constituya una oportunidad de

aprendizajes significativos en estudiantes universitarios (Biggs, Tang y Kennedy, 2022; Cano, 2011: 32; Rodríguez y Salinas, 2020).

Siguiendo con los resultados de la escala autoconstruida, con relación al ítem relativo a la dificultad de la estrategia evaluativa —no contemplado en el instrumento de González Marino (2017)—, este presentó puntuaciones altas en los tres años, lo que podría ser interpretado como un indicador de desafío cognitivo. Como sugieren Biggs (2010), Biggs, Tang y Kennedy, (2022) y Feletti (1980), un nivel adecuado de complejidad puede estimular habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, siempre que las y los estudiantes cuenten con el apoyo necesario para enfrentar dichos desafíos.

Pasando ahora a las preguntas abiertas del instrumento, en cuanto a los aspectos positivos del ensayo modificado más destacados por las y los estudiantes, el trabajo de González Marino (2017) releva la retroalimentación y la posibilidad de aprender durante la evaluación. Tales hallazgos son consistentes con los encontrados en nuestro estudio, aunque en nuestro caso las primeras mayorías están dadas por el disfrute y la puesta en práctica de los conocimientos. Esto es particularmente positivo pues, como indica Cano (2011: 43), una evaluación generadora de satisfacción es aquella que se vincula con aspectos prácticos, ligados a la realidad social y/o laboral.

Con relación a los aspectos negativos del ensayo modificado más mencionados por las y los estudiantes, la experiencia de González Marino (2017) da cuenta de aprehensiones respecto del tiempo asignado para responder cada sección y, en menor medida, el estrés que genera. Dichos resultados son muy similares a los obtenidos en nuestra investigación con relación al tiempo; sin embargo, cabe destacar que en nuestro caso la segunda mayoría de las respuestas fue «nada», lo que supone una mejora comparativa a la experiencia de González Marino (2017). En cuanto al tiempo, desde los orígenes de la estrategia evaluativa, Feletti y Engel (1980) ya aconsejaban dar estimaciones de tiempo generosas, sin embargo, ello entra en tensión con las limitaciones advertidas por Wallerstedt, Erickson y Wallerstedt (2012) en cuanto al pequeño número de casos y contenidos que sería posible evaluar. En definitiva, si bien en nuestro estudio se amplió el tiempo de resolución de cada parte de treinta a cuarenta minutos, será necesario seguir desarrollando experiencias para dar con una proporción ideal en este ámbito.

En síntesis, a partir de nuestros resultados, el ensayo modificado ha demostrado ser una estrategia que no solo permite evaluar conocimientos de manera innovadora, sino que también contribuye al aprendizaje significativo al integrar elementos teóricos y prácticos, respecto de casos de común ocurrencia. La implementación de ajustes progresivos, como el aumento de tiempos y la inclusión de experiencias formativas previas, han sido clave para optimizar la experiencia de aprendizaje y atender las necesidades manifestadas por las y los estudiantes, traspasando así las fronteras de una visión reduccionista centrada en la medición (Nichols y Harris, 2016; Rodríguez y Salinas, 2020).

Este estudio aporta al campo del *Scholarship of Teaching and Learning*, al evidenciar que estrategias evaluativas, como el ensayo modificado, pueden ser adaptadas exitosamente a disciplinas distintas de su origen, como el derecho. Los hallazgos invitan a seguir explorando y perfeccionando estas estrategias, con el objetivo de fortalecer la formación jurídica y responder a los desafíos actuales de la educación superior.

Referencias


- AJJAWI, Rola, y David Boud (2018). «Examining the nature and effects of feedback dialogue». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (7): 1106-1119. DOI: [10.1080/02602938.2018.1434128](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128).
- BANSAL, Aastha, Abhishek Dubey, Vijay Kumar Singh, Bibita Goswami y Smita Kaushik (2023). «Comparison of traditional essay questions versus case based modified essay questions in biochemistry». *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 51 (5): 494-498. DOI: [10.1002/bmb.21756](https://doi.org/10.1002/bmb.21756).
- BIGGS, John (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, John, Catherine Tang y Gregor Kennedy (2022). *Teaching for quality learning at university*. Londres: McGraw Hill.
- BOYLE, Fiona y Elizabeth Cook (2023). «Developmental evaluation of teaching quality: Evidencing practice». *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20 (1): 11. DOI: [10.53761/1.20.01.11](https://doi.org/10.53761/1.20.01.11).
- CÁCERES, Pablo (2003). «Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable». *Psicoperspectivas*, 2 (1): 53-82. DOI: [10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3).
- CANO, Elena (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- . (2020). «La evaluación». En Max Turull (coordinador), *Manual de docencia universitaria* (pp. 163-185). Barcelona: Octaedro.
- CARRASCO-JIMÉNEZ, Edison (2023). «Estudio cualitativo sobre las prácticas eficientes de la docencia universitaria para el estudiante de Derecho en Chile (2018-2022)». *Revista de Educación y Derecho*, 28 (10): 1-42. DOI: [10.1344/REYD2023.28.41617](https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.41617).
- ESTERHAZY, Rachele y Crina Damşa (2019). «Unpacking the feedback process: An analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments». *Studies in Higher Education*, 44 (2): 260-274. DOI: [10.1080/03075079.2017.1359249](https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249).
- FELETTI, Grahame I. (1980). «Reliability and validity studies on modified essay questions». *Journal of Medical Education*, 55 (11): 933-941. DOI: [10.1097/00001888-198011000-00006](https://doi.org/10.1097/00001888-198011000-00006).
- FELETTI, Grahame I. y Charles E. Engel (1980). «The modified essay question for testing problem-solving skills». *The Medical Journal of Australia*, 1 (2): 79-80. DOI: [10.5694/j.1326-5377.1980.tb134633.x](https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1980.tb134633.x).


- GONZÁLEZ MARINO, Israel (2017). «Adaptación e implementación del ensayo modificado en la didáctica del Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 115-145. DOI: [10.5354/0719-5885.2017.46252](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46252).
- HATTIE, John (2015). «The applicability of Visible Learning to higher education». *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1): 79-91. DOI: [10.1037/stl0000021](https://doi.org/10.1037/stl0000021).
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto y Christian Mendoza (2023). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. Ciudad de México: McGraw Hill.
- IRWIN, William George y John Bamber (1982). «The cognitive structure of the modified essay question». *Medical Education*, 16 (6): 326-331. DOI: [10.1111/j.1365-2923.1982.tb00945.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1982.tb00945.x).
- JOHNSON, Burke y Anthony Onwuegbuzie (2004). «Mixed methods research: A research paradigm whose time has come». *Educational Researcher*, 33 (7): 14-26. DOI: [10.3102/0013189X033007014](https://doi.org/10.3102/0013189X033007014).
- LOCKIE, Carley Maree, Stephanie H. McAleer, Hélène Mulholland, Roger Neighbour y Philip Tomblason (1990). «Modified essay question (MEQ) paper: Perestroika». *Occasional paper*, 46: 18-22.
- MAHMOODI, Mohammad Reza (2019). «Do consecutive Patient Management Problem (PMP) and Modified Essay Question (MEQ) Examinations Improve Clinical Reasoning in Students?». *Strides in Development of Medical Education*, 16 (1): 1-6. DOI: [10.5812/sdme.86566](https://doi.org/10.5812/sdme.86566).
- NICHOLS, Sharon y Lois R. Harris (2016). «Accountability Assessment's Effects on Teachers and Schools». En Gavin T. L. Brown y Lois R. Harris (editores), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 40-56). Nueva York: Routledge.
- NÚÑEZ-VALDÉS, Karen, Gerson Núñez-Valdés y Antonio Castillo-Paredes (2024). «Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática». *Formación Universitaria*, 17 (2): 61-72. DOI: [10.4067/s0718-50062024000200061](https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061).
- NUNNALLY, Jum y Ira Bernstein (1995). *Psychometric Theory*. 3.ª ed. Nueva York: McGraw Hill.
- REIMERS, Fernando y Connie Chung (2016). «Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI». En Fernando Reimers y Connie K. Chung (editores), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 13-38). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ, Hilda y Marta Salinas (2020). «La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos a la alfabetización del profesorado». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1): 111-137. DOI: [10.15366/riee2020.13.1.005](https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005).

- STRATFORD, Paul y Halyna Pierce-Fenn (1985). «Modified Essay Question». *Education*, 65 (7): 1075-1079.
- THE BOARD OF CENSORS OF ROYAL COLLEGE OF GENERAL PRACTITIONERS (1971). «The modified essay question. Examination for membership». *Royal College of General Practitioners*, 21 (107): 373-375. Disponible en <https://tipg.link/fjpo>.
- TRIBE, Diana M. R. y Alice J. Tribe (1986). «Assessing Law Students». *The Law Teacher*, 20 (3): 160-168. DOI: [10.1080/03069400.1986.9992669](https://doi.org/10.1080/03069400.1986.9992669).
- WALLERSTEDT, Sven, Gudrun Erickson y Susanna M. Wallerstedt (2012). «Short answer questions or modified essay questions: More than a technical issue». *International Journal of Clinical Medicine*, 3 (1): 28-30. DOI: [10.4236/ijcm.2012.31005](https://doi.org/10.4236/ijcm.2012.31005).

Sobre los autores

MARIBEL LOURDES VEAS ALFARO es magíster en Derecho, mención Derecho Tributario, por la Universidad de Chile. También es abogada y licenciada en Ciencias Jurídicas por la Universidad Católica del Norte. Académica del Departamento de Ciencias Jurídicas y directora de la Escuela de Derecho de la Universidad de La Serena, donde imparte docencia de pregrado e investiga en materias relacionadas con el derecho tributario y la educación jurídica. Su correo electrónico es maribel.veas@userena.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-7368-5627>.

ISRAEL GONZÁLEZ MARINO es máster en Derecho Animal y Sociedad por la Universidad Autónoma de Barcelona y magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos por la Universidad Andrés Bello. También es abogado, licenciado en Ciencias Jurídicas por la Universidad Católica del Norte. Académico y coordinador de Investigación de la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Central de Chile, región de Coquimbo, donde imparte docencia de pregrado e investiga en materias relacionadas con el derecho animal y la educación jurídica. Su correo electrónico es israel.gonzalez@ucentral.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-8769-4425>.

CARMEN GLORIA COVARRUBIAS APABLAZA es doctora en Psicología Escolar y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Administración Educacional, licenciada en Educación y profesora de Historia y Geografía por la Universidad de Playa Ancha. Académica e investigadora del Instituto de Investigación y Doctorados de la Universidad Central de Chile, donde imparte docencia en pre y postgrado, e investiga acerca de la autoeficacia en profesores, el aprendizaje en estudiantes universitarios, las competencias profesionales y transversales en futuros profesores, así como deserción y retención escolar. Actualmente es investigadora responsable del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11204603, financiado por ANID. Su correo electrónico es carmen.covarrubias@ucentral.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-5982-849X>.

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)