



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil

Implementing Active Learning in the Law Major of the
University of Costa Rica, Guanacaste Campus: Faculty and
Students' Perspectives

Recibido: 18 de abril de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.7>

José Daniel Baltodano Mayorga¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

¹ Abogado, docente e investigador, licenciado en Derecho, Universidad de Costa Rica, y magíster en Educación, Universidad Nacional, Costa Rica.
<https://orcid.org/0000-0002-6323-7131>

RESUMEN



Este estudio examinó la aplicación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho, en la Sede de Guanacaste, Universidad de Costa Rica, durante el 2022; tuvo un alcance exploratorio y se enmarcó en el paradigma cualitativo. Entre los principales resultados, se identificó la utilización de diez tipos de métodos activos en los cursos. El profesorado estima que este enfoque contribuye a fomentar un aprendizaje integral y profundo del derecho; también, permite una mejor vinculación entre teoría y práctica, lo cual estimula el desarrollo de habilidades disciplinares y blandas. El estudiantado mostró una percepción favorable acerca de métodos activos, enfatizando que estos propician mejores condiciones para el aprendizaje. Se concluye que el uso frecuente de metodologías activas en los cursos muestra que este enfoque se está integrando notablemente en la cultura pedagógica de la carrera. Las personas docentes y estudiantes consideran el proceso educativo como un fenómeno complejo que involucra elementos conceptuales, prácticos y emocionales, por lo que valoran esta clase de métodos como instrumentos didácticos idóneos. Por tanto, se aprecia que la implementación del aprendizaje activo en la carrera es congruente con los fundamentos teóricos sobre el tema y responde a los requerimientos formativos actuales.

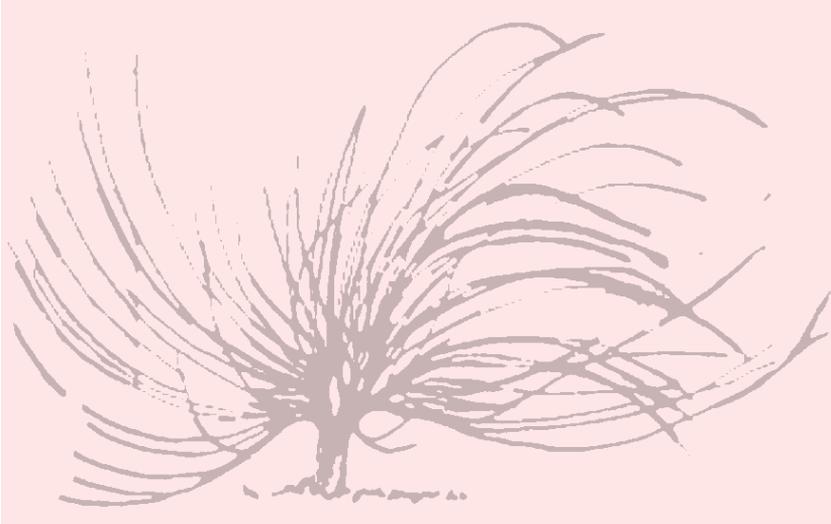
Palabras clave: Aprendizaje activo, derecho, enseñanza jurídica, enseñanza superior, método de aprendizaje.



ABSTRACT

This study examines the application of active learning in the Law major of the University of Costa Rica, Guanacaste campus, during 2022. This research has an exploratory scope and follows a qualitative approach. One of its main results reflects the identification of ten types of active methods applied in the courses. Professors consider that this approach contributes to promoting a comprehensive and in-depth learning of the major. It also enables a better link between theory and practice, which encourages the development of subject-specific and soft skills. Students hold a positive view towards using active learning methods in class since they believe them to provide better learning conditions. It can be concluded that the frequent use of active learning methods in Law courses shows a noticeable integration of this approach to the pedagogic culture of the major. Both faculty and students view the educational process as a complex phenomenon integrating concepts, practice, and emotions. Thus, they perceive these methods as ideal teaching instruments. Therefore, implementing active learning in the Law major is aligned with the theoretical principles about this topic as well as responds to the current educational requirements.

Keywords: activity learning, higher education, law, legal education, learning method



Introducción

La docencia universitaria tiene, como uno de sus desafíos permanentes, valorar la relevancia de las prácticas pedagógicas a la luz de las demandas contemporáneas, con el objetivo de ofrecer respuestas pertinentes a tales requerimientos. Ante este escenario, una propuesta ampliamente reconocida es la incorporación de lo que en la literatura se denomina *aprendizaje activo*. Este enfoque, en términos generales, plantea que, para el proceso de aprendizaje, es fundamental la participación dinámica del estudiantado, lo que implica que se deben implementar métodos centrados en aquel, como complemento a la enseñanza convencional.

La carrera de Derecho en la Sede de Guanacaste y su cuerpo docente han dedicado esfuerzos significativos a utilizar métodos activos en los cursos, como medio para contribuir a una formación integral, que le permita al estudiantado adquirir conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para el ejercicio profesional. Con el fin de conocer sobre la implementación del aprendizaje activo en dicho contexto, se realizó una investigación exploratoria orientada hacia obtener una lectura cualitativa de las acciones llevadas a cabo por el personal docente durante el 2022.

El objetivo es comprender cómo se conceptualiza y aplica el aprendizaje activo en el entorno de la carrera de Derecho, en la Sede de Guanacaste. Esto incluye la exploración de las estrategias didácticas, técnicas y otros recursos utilizados en la docencia, así como el análisis concreto de estas prácticas.

La perspectiva de dieciséis participantes, entre docentes y estudiantes, se examina para proporcionar una visión sinóptica de las experiencias y opiniones en torno a dichas dinámicas. Este artículo presenta de manera concisa los principales hallazgos de tal investigación.

Antecedentes

El aprendizaje activo, de acuerdo con **Luelmo (2018)**, se origina en las ideas de la Escuela Nueva, movimiento que surge a finales del siglo XIX e inicios del XX y que incidió determinadamente en la pedagogía. A su vez, menciona que, a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se dictan políticas en favor de la implementación de metodologías activas² en diferentes niveles educativos, incluido el superior. Estas medidas han propiciado su aplicación en la enseñanza del derecho, como respuesta ante las limitaciones de los métodos tradicionales, postura que también ha tomado fuerza en América Latina.

Según lo anterior, en la literatura, se registran distintas reflexiones y experiencias en torno al aprendizaje activo en el derecho, por lo que, seguidamente se examinarán algunos aportes relevantes, con base en una revisión de ensayos y artículos académicos relacionados con el tema³.

En primer lugar, **González (2021)** señala, en su ensayo, que la denominada “generación Z” aprende en forma distinta, debido a su relación con

2 Tal como señala la autora, una de las implicaciones de estos dos acontecimientos es la implementación de sistemas evaluativos de la calidad. En el contexto costarricense, se creó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), el cual ha establecido como referente de calidad la implementación de metodologías activas, hecho que puede observarse en el modelo para evaluar carreras de derecho (**SINAES, 2010**).

3 Se trata de textos publicados en los últimos cinco años, que coinciden con los descriptores *aprendizaje activo y derecho*.



los estímulos digitales, lo que implica que captar su atención por periodos prolongados es difícil. Argumenta a favor del aprendizaje activo como alternativa a la exposición magistral. Concluye que una combinación de métodos activos y estrategias de evaluación congruentes permite que el estudiantado se involucre y adquiera progresivamente conocimientos prácticos sobre el derecho, así como habilidades para el aprendizaje continuo.

Vásquez y Restrepo (2021) reflexionan en torno a la enseñanza y al aprendizaje clínico del derecho (EACD) como un enfoque para integrar la investigación y, con ello, facilitar el desarrollo del método clínico en la disciplina, así como otras formas activas de aprendizaje. Entre sus principales conclusiones, destaca el valor que tiene la investigación para problematizar y resolver problemas prácticos, vinculando, a través del abordaje clínico, la dimensión social y jurídica del fenómeno, lo cual posibilita orientar el aprendizaje más allá de la teoría y los conocimientos.

En cuanto a las experiencias docentes, Algaba (2019) expone acerca del uso de la simulación como estrategia para el aprendizaje sobre la gestión no litigiosa de conflictos de naturaleza civil. Señala que dicha estrategia favorece el desarrollo de competencias necesarias, como la creatividad, para gestionar en forma consensuada el conflicto, comprender la trascendencia del marco jurídico en esta actividad, conocer los diversos sistemas de gestión de problemas y la capacidad de comprender la complejidad de estos. Concluye, entre otros aspectos, que la simulación ayuda a despertar el interés del estudiantado, le motiva a ampliar sus conocimientos y considera idónea esta metodología debido a que es una forma de aprender haciendo.

Betancourth *et al.* (2020) se refieren a los resultados de un estudio, cuyo objeto fue reconocer la incidencia del aprendizaje autorregulado en la argumentación de los estudiantes de último año de Derecho de la Universidad de Atacama, Chile. El trabajo arrojó que “mediante el desarrollo

del proceso de aprendizaje autorregulado, se fortalecieron habilidades argumentativas en los estudiantes, puesto que adquirieron herramientas para construir argumentos sólidos y coherentes a partir del control y monitoreo de acciones” (p. 195). **García (2021)** destaca la importancia de la gamificación como metodología para favorecer el aprendizaje activo. Refiere al caso del uso de la aplicación Kahoot en clases de Derecho Procesal. Afirma que esa gamificación contribuye a dinamizar la clase, incide en la motivación del alumnado y constituye una forma de complementar la exposición magistral.

Carrio et al. (2022) disertan sobre una experiencia innovadora en el curso de Filosofía del Derecho en la Universidad Pompeu Fabra, a la cual denominan “FiloBlenDret”. Esta consiste en la implementación de diversas metodologías de aprendizaje activo como el *blended learning*, el trabajo colaborativo, la gamificación y la coevaluación. Concluyen que los cambios en la metodología han incidido positivamente en la percepción del estudiantado sobre la asignatura, de modo que se redujo el ausentismo y la desidia; también, que las personas estudiantes valoran de manera positiva la evaluación continua y activa, por cuanto consideran que les hace sentir que aprenden.

Rivas y Espinoza (2023) tratan el uso del aprendizaje colaborativo en el marco de una iniciativa de internacionalización entre la Universidad Católica del Maule, Chile y la Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil. En esta experiencia, se coordinó una investigación colaborativa entre alumnos de ambas universidades, ello en las asignaturas de Derecho Constitucional y Derecho de Familia. Afirman que la metodología de aprendizaje fue valiosa para fomentar la participación y su rol como creadores de conocimiento; además, que utilizar diferentes herramientas tecnológicas facilitó la interacción con los contenidos.



Según lo expuesto, el aprendizaje activo se presenta como un enfoque⁴ que responde acertadamente a las necesidades actuales, debido a la consideración de que permite un mejor desarrollo de conocimientos y habilidades, comparado con la perspectiva tradicional imperante en la formación jurídica. Entre los principales argumentos observados en las publicaciones examinadas, se destaca que los métodos activos contribuyen a motivar al estudiantado y que, a raíz de una mayor participación de los sujetos en el proceso, se obtienen mejores resultados, lo cual beneficia el aprendizaje del derecho, especialmente en la dimensión práctica.

Marco teórico

Según **Bonwell y Eison (1991)**, el término *aprendizaje activo* carece de un origen particular y de una definición comúnmente aceptada, aunque su uso es frecuente en la literatura. Lo conceptualizan como cualquier actividad que permita que los estudiantes se involucren, hagan y piensen lo que están llevando a cabo. Asimismo, destacan que se caracteriza por la utilización de estrategias orientadas a incentivar el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos de orden superior en el estudiantado.

En términos similares, **Hartikainen et al. (2019)** refieren que el aprendizaje activo no es un objeto fácil, debido a la falta de claridad y consenso sobre su significado, así como por la poca robustez de las definiciones

⁴ Es pertinente apuntar que el aprendizaje activo podría asociarse al modelo curricular por competencias, sobre el cual un referente trascendental puede ser **Crespo et al. (2018)**. Sin embargo, en este caso no hace referencia al currículo por competencias, debido a que a) no es el modelo curricular implementado en el contexto en el cual se desarrolla el estudio y b) el concepto de competencias ha recibido notables críticas, por ejemplo, pueden observarse en **Gimeno (2008)** o **Bermúdez y Rodríguez (2020)**. Con base en esos aspectos, no se consideró oportuno plantear esta investigación a la luz del modelo por competencias.

existentes, lo que implica que la problemática antes citada prevalece en la actualidad. Por otra parte, afirman que su fundamento procede de las teorías constructivistas⁵ sobre el aprendizaje, basándose en principios como que para aprender se requiere la comprensión y no solo la memorización, que el conocimiento se construye y que, en este proceso, debe involucrarse la persona aprendiente.

Desde otra perspectiva, *Alomá et al. (2022)* señalan que el aprendizaje activo se puede relacionar con diversas teorías como el aprendizaje por descubrimiento, el ejercido a través de la experiencia, el efectuado por indagación y el autorregulado. No obstante, consideran que estas no explican cómo funciona ese tipo de aprendizaje y, en su lugar, estiman que la psicología cognitiva aporta mejores insumos para comprenderlo, por ejemplo, su orientación a resolver problemas. En este caso, sugieren que, en el marco de la resolución de conflictos, se generan procesos de aprendizaje, debido a que ello motiva el razonamiento y, por consiguiente, la producción de saberes.

También, con base en fundamentos cognitivos, *Real et al. (2021)* plantean dos argumentos por los que consideran que el aprendizaje activo funciona:

- a. “El aprendizaje activo reduce la carga cognitiva de la memoria de trabajo, lo que hace más probable la retención y el almacenamiento de la nueva información” (p. 15). Las autoras señalan que el cerebro no almacena de inmediato en la memoria de largo plazo toda la información que recibe, sino que debe pasar por la *memoria de trabajo*, donde se procesa y se decide (según los intereses del sujeto) si se guarda por un periodo mayor. Afirman que el desarrollo de actividades en

5 Acerca de lo anterior, se agrega que la relación entre el aprendizaje activo y el constructivismo suele darse con frecuencia en la literatura. No obstante, debe tomarse en cuenta, a su vez, que sobre el constructivismo hay múltiples posturas, por lo cual es importante precisar cómo se está entendiendo, por ejemplo, si es desde el enfoque psicogenético (Piaget) o sociocultural (Vygotsky).



las que se requiera trabajar con los datos involucrados genera mayores posibilidades de que estos se asimilen a largo plazo, porque la memoria de trabajo tiene un alcance muy limitado.

- b. “El aprendizaje requiere de atención. Es difícil o imposible que los estudiantes presten atención a algo durante mucho tiempo mientras están pasivos” (p. 16). En este aspecto, refieren que la integración de actividades ayuda a mantener la atención del estudiantado por periodos más prolongados, en comparación con el uso exclusivo de la clase magistral. Recomiendan complementar esta última con actividades que involucren al alumnado, con el objetivo de facilitar la comprensión y, por ende, el aprendizaje. Destacan que estos espacios permiten al estudiante relacionarse con el objeto del proceso y también brindan oportunidades al docente de dar retroalimentación.

Luego de examinar lo anterior, se colige que el aprendizaje activo alude a un posicionamiento general acerca de cómo se aprende, el cual tiene como premisa básica que la participación del sujeto es indispensable para conseguirlo. Sin embargo, este puede ser interpretado desde varias teorías compatibles (constructivismo, cognitivismo, por ejemplo), por lo que toda consideración específica sobre él responde a alguna de ellas. En consecuencia, conviene resaltar que se presentan al menos dos rasgos comunes al respecto:

- a. Los roles de los actores. El estudiantado debe desempeñar una función participativa para lograr el aprendizaje, mientras que la persona docente debe fungir como guía en el proceso. Esto supone que el profesor debe orientar al alumnado, brindar acompañamiento y retroalimentación asertiva.

b. Su ejecución. El aprendizaje se concreta a través de estrategias o técnicas pedagógicas, a las que se les reconoce en la literatura como *metodologías activas*, por cuanto son aquellas que “el docente utiliza para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiantado y lleven al aprendizaje” (Labrador y Adreu, 2008, p. 6). En la Tabla 1, se enumeran algunos de estos métodos, de acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada:

Tabla 1

Algunas metodologías activas según la literatura

Castillo y Cabral (2022)	Método de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos.
Jiménez <i>et al.</i> (2020)	Aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, resolución de problemas y ejercicios.
Roig y Álvarez (2019)	Gamificación, <i>flipped classroom</i> (clase invertida), <i>visual thinking</i> , <i>design thinking</i> y <i>studio-based learning</i> .
Algaba (2019)	Aprendizaje por medio de simulación.

Nota: Elaboración propia, con base en las fuentes citadas.

A partir de ello, el término *aprendizaje activo* suele ser empleado como una categoría que abarca un conjunto de estrategias o metodologías, orientadas a integrar a las personas estudiantes y que constituyen el principal medio para llevar a la práctica este enfoque. Por lo tanto, al investigar su aplicación a la realidad, el objeto de estudio primordial deberían ser las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado, con el fin de aplicar los principios del aprendizaje activo para alcanzar los objetivos curriculares. En virtud de lo anterior, a continuación, se comentará sobre algunas de las tácticas más relevantes en el ámbito del derecho, de acuerdo con la literatura.



Método de casos

Esta estrategia tiene una amplia trayectoria y reconocimiento en el campo del derecho, diversos textos ubican su origen en 1870, refiriendo como su precursor al jurista Christopher Columbus Langdell, de la Universidad de Harvard. De acuerdo con [Ríos \(2013\)](#), en nuestro contexto, este método se presenta de dos formas: a) estudio de casos, b) resolución de problemas. La primera variante consiste en el análisis de una situación previamente resuelta, por ejemplo, una resolución judicial; la segunda implica presentar al estudiantado un suceso ante el que debe proponer una solución. Por esto, considera que el método de casos permite ejercitar el razonamiento inductivo y deductivo. Cabe mencionar que, pese a ser una estrategia de larga data, se ha encontrado que, en la literatura reciente, se relaciona con teorías ligadas al aprendizaje activo como el aprendizaje por descubrimiento o el significativo ([Escalante et al., 2023](#)).

Aprendizaje por medio de simulación

Esta es una de las metodologías activas, ampliamente referenciada en la docencia del derecho, y se define como: “una estrategia de aprendizaje en la que los estudiantes ante una situación profesional planteada actúan por ellos mismos y adoptan las decisiones más idóneas para gestionar la situación en la que se encuentran” ([Algaba, 2019, p. 25](#)). Para el desarrollo de las simulaciones, las personas estudiantes deben asumir diversos roles desde los que se debe analizar la situación planteada. Es una técnica que permite el desarrollo de conocimientos y habilidades, por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis; argumentación; expresión oral y escrita, entre otras.

Clase invertida

Conocida también como *flipped classroom*, es una táctica que debe su nombre a que varía (invierte) la dinámica tradicional de la clase. En lugar de disponer de este espacio para la exposición teórica de los contenidos, se emplean diversos recursos para que el estudiantado cuente con dichos insumos previamente y se dedique el tiempo del aula a poner en práctica elementos que contribuyan al desarrollo de habilidades (Sánchez-Rivas *et al.*, 2019).

Gamificación

Esta estrategia se conceptualiza como la extrapolación de principios, estrategias y elementos de los juegos al campo educativo, con el propósito de aprovechar los beneficios de la ludificación para promover el aprendizaje (García, 2019). Es decir, no se trata de la mera aplicación de juegos, sino de construir actividades que incorporan aspectos propios de aquellos, pretendiendo involucrar a las personas estudiantes y, con ello, favorecer los procesos requeridos para aprender. Según Castro *et al.* (2023), la gamificación contribuye a mejorar, principalmente, la motivación y el compromiso del estudiantado. Entre algunas de las modalidades de dicha herramienta que se utilizan actualmente en derecho, destaca el uso de cuartos de escape y la implementación de dinámicas con el apoyo de aplicaciones como Kahoot⁶.

6 En el texto de Gutiérrez y Bastante (2022), se exponen con detalle varias experiencias, a partir de estas modalidades de gamificación. A modo de excursión, es importante destacar que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) juegan un papel importante en el desarrollo de metodologías activas. Un ejemplo es el uso de plataformas LMS (acrónimo de sistema de gestión de aprendizaje, por sus siglas en inglés) como Moodle, que brindan la posibilidad de organizar foros de discusión o wikis, los cuales contribuyen al desenvolvimiento del aprendizaje colaborativo o la clase invertida. También, según se apuntó, es común el uso de aplicaciones como Kahoot o Socrative, que ayudan a implementar la gamificación. En consecuencia, es trascendental promover en el profesorado competencias que permitan el uso de las tecnologías, de acuerdo con las necesidades propias de la formación y el contexto, que a su vez incidan en adquirir conocimientos y habilidades digitales por parte del estudiantado (UNESCO, 2019).



Aprendizaje basado en problemas

Según *Suárez y Castro (2022)*, se define como una metodología centrada en el estudiante, en la que este se enfrenta a problemas auténticos relacionados con la práctica profesional, por lo que el docente asume un rol de guía, quien orienta al alumnado durante el análisis de los problemas. Señalan que el ABP puede aportar al desarrollo de habilidades cognitivas superiores; también, que fomenta la autonomía y colaboración en el estudiantado.

Metodología

La investigación tuvo un alcance exploratorio, al tratarse de un primer acercamiento al fenómeno de la aplicación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho, Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste. El trabajo se circunscribió a aquellas acciones desarrolladas por parte del cuerpo docente, durante el año lectivo 2022.

Enfoque

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, caracterizado, según *Flick (2004)*, por orientarse hacia la comprensión del fenómeno desde una perspectiva interna, considerando su contexto y cómo los sujetos involucrados construyen la realidad, lo cual se interpreta a partir de los textos, generados con base en los datos que se recopilieron. En este caso, se analiza el discurso sobre las prácticas docentes, para comprender cómo se ha integrado el aprendizaje activo al campo del derecho, complementándose con la percepción del estudiantado sobre este enfoque. Se aclara que, al ser una investigación cualitativa, no se pretende generalizar, sino brindar una lectura o interpretación de una realidad particular.

Selección de las personas participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia y, a partir de ello, colaboraron, en forma voluntaria, doce docentes y cuatro estudiantes. A los profesores se les consultó sobre su práctica pedagógica y el uso metodologías activas, mientras que a los estudiantes se les entrevistó, con el fin de conocer su punto de vista sobre la implementación de dichos métodos.

Recolección de información

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las personas participantes, relacionadas con la implementación de métodos activos durante el año lectivo 2022. También, se realizó una revisión documental de los antecedentes y el desarrollo conceptual del aprendizaje activo en la literatura. Para ello, se utilizaron los recursos del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica, determinando un periodo de búsqueda de cinco años. Se tomaron en cuenta únicamente artículos publicados en revistas indexadas o libros respaldados por un sello editorial reconocido.

Análisis de información

Dado que esta investigación sigue el paradigma interpretativo, el cual “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Walker, 2022, p. 22), se analizaron las declaraciones del profesorado sobre sus prácticas docentes, con el propósito de comprender el sentido o significado que se le atribuye al aprendizaje activo, más la intencionalidad con la que se aplica, así como de identificar las tácticas empleadas y los elementos que favorece. Asimismo, se interpretaron las valoraciones del estudiantado en cuanto al uso de las estrategias activas y su percepción acerca de la pertinencia de estas en los procesos de aprendizaje, todo ello utilizando el razonamiento



deductivo e inductivo. Por último, en la Tabla 2, se enuncian los objetivos, categorías y subcategorías para el análisis de la información.

Tabla 2

Especificaciones para el análisis de la información

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar el desarrollo del aprendizaje activo en el derecho, de acuerdo con las prácticas didácticas	1. Identificar las estrategias y técnicas activas utilizadas por el profesorado en su labor didáctica	Prácticas didácticas	Estrategias y técnicas activas
	2. Determinar la percepción de docentes y estudiantes sobre aprendizaje activo	Aspectos que favorece el aprendizaje activo	Conocimientos, habilidades, actitudes

Nota: Elaboración propia.

Resultados y discusión

La exposición de los resultados comprenderá los siguientes aspectos: a) las estrategias activas identificadas a partir de las entrevistas al personal académico; b) la implementación de estrategias activas, intencionalidad del profesorado y su percepción en cuanto a las posibilidades para la formación de conocimientos y habilidades; c) la percepción del estudiantado en relación con el aprendizaje activo.

Estrategias y técnicas activas aplicadas

En primer lugar, con el análisis de las entrevistas al cuerpo docente, se identificó que durante el 2022 se aplicaron diez⁷ clases de estrategias o técnicas

⁷ Se identificó el uso del aprendizaje colaborativo en diferentes intervenciones, pero cabe recordar que, si bien tiene una estrecha relación, no se puede calificar como una estrategia o táctica, sino como una modalidad en la que es posible desarrollar algunos métodos activos.

activas, las cuales se enumeran a continuación: a) aprendizaje basado en problemas, b) clase invertida, c) método de casos, d) simulación de audiencias y juego de roles, e) gamificación, f) análisis y elaboración de documentos jurídicos, g) redacción de ensayos, h) ejercicios de investigación, i) debates, j) cine-foro.

Se puede observar que varias de estas tácticas coinciden expresamente con la literatura sobre el aprendizaje activo, tal como se revisó en los referentes teóricos; por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, la clase invertida, la simulación, la gamificación, el aprendizaje colaborativo y el método de casos. Acerca de las dos últimas, cabe señalar que, según *Morales-Morgado et al. (2023)*, han sido identificadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como idóneas para el remozamiento de la didáctica.

Otras estrategias como el análisis de jurisprudencia (resoluciones judiciales) o el análisis y la redacción de documentos jurídicos responden a las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje del derecho, para el desarrollo de habilidades profesionales acordes con el perfil de egreso. Es conveniente apuntar que estas metodologías se han considerado activas, por cuanto se observó que se ajustan a los fundamentos revisados sobre el aprendizaje activo, de modo que las personas docentes pretenden, con su aplicación, que el estudiantado se implique en el proceso, con el propósito de favorecer el desarrollo de la adquisición de saberes.

Percepción docente sobre el aprendizaje activo

El profesorado considera que, en la actualidad, el proceso educativo no debe limitarse a la enseñanza, sino que también debe encargarse del aprendizaje, lo cual implica ir más allá de la clase magistral. Por tal razón, las estrategias activas se perciben como herramientas que pueden contribuir a tal propósito,



utilizándose como un complemento de la enseñanza, con el fin de evitar que la clase se reduzca a la mera exposición-memorización de contenidos teóricos.

Se encontró que una de las principales intenciones del profesorado, al utilizar métodos activos, es propiciar la comprensión integral de los temas estudiados e impulsar a que el estudiantado sea capaz de aplicarlos en escenarios reales. Es decir, se conciben las metodologías activas como medios para favorecer un aprendizaje más profundo del derecho, que permita dar cuenta de sus complejidades.

En relación con lo anterior, es preciso detallar que el profesorado considera que el aprendizaje activo puede:

- Coadyuvar al desarrollo de una visión crítica del derecho, sus fundamentos y componentes (paradigmas, normas jurídicas y su aplicación, entre otros aspectos).
- Brindar herramientas para dar una mayor retroalimentación y acompañamiento al estudiantado, lo que presta un mejor ambiente para el aprendizaje, por ejemplo, brindándole mayor confianza al alumnado.
- Propiciar la vinculación entre teoría y práctica, lo cual permite: a) reducir el nivel de abstracción de los contenidos, hecho que puede ayudar a mejorar la comprensión de los conceptos⁸; b) proporcionar insumos al estudiantado para desenvolverse mejor en situaciones prácticas, al llevar a cabo actividades que posibilitan “aprender haciendo”.

Este último aspecto se relaciona con el desarrollo de habilidades; este, de acuerdo con lo registrado en la literatura, es una de las principales ventajas asociadas al uso de metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje del

8 Esto puede interpretarse, por ejemplo, como un atributo del aprendizaje significativo, al tratarse de una aprehensión del contenido que trasciende la memorización y que promueve su vinculación vínculo con conocimientos previos.

derecho. Por ello, se examinarán, a continuación, los principales hallazgos en cuanto al aspecto mencionado. Sin embargo, es necesario antes referirse en forma somera al concepto de habilidad empleado y a la categorización realizada. Según afirma [Portillo-Torres \(2017\)](#), no existe consenso en torno a la noción de habilidad, y apunta que: “las habilidades tienen su fundamento en lo que las personas son capaces de hacer desde sus condiciones neurofisiopsicológicas; estas pueden ser específicas cuando son requeridas en ciertas tareas [sic], e integrativas cuando se realizan en situaciones complejas” (p. 4).

Conforme a lo previo, la noción de habilidad se relaciona con la capacidad de ejecutar o desempeñar tareas, en este caso, de corte intelectual. Se distingue de los conocimientos, debido a que estos representan un saber; mientras que las habilidades implican un saber hacer. Por otra parte, se consideró idóneo organizar las habilidades referidas por el profesorado en dos categorías: a) disciplinares y b) blandas. En la primera categoría se incluyen aquellas asociadas a tareas propias de la disciplina, así como otras de corte cognitivo. La segunda clase, según [Guerra-Báez \(2019\)](#), refiere a aquellas aptitudes de carácter socioafectivo, requeridas para desenvolverse apropiadamente con otros individuos⁹.

Luego de las consideraciones previas, en la Tabla 3 se describen los resultados obtenidos, conforme a la categorización expuesta.

9 Es importante mencionar que esta autora clasifica las habilidades blandas en tres subcategorías: a) interpersonales, b) cognitivas, c) habilidades para el control emocional. Se tomó como referencia esta categorización para interpretar los resultados que se relacionan con este tipo de habilidades.



Tabla 3

Habilidades que fomenta el uso de metodologías activas según el profesorado

Categoría	Habilidades identificadas	Acotaciones
A. Habilidades disciplinares o profesionales	A1. Expresión oral en el contexto forense	Refiere principalmente a las destrezas requeridas para desenvolverse en audiencias orales, de acuerdo con los requerimientos de las recientes reformas en la normativa procesal.
	A2. Producción escrita	Implica las habilidades necesarias para la elaboración de diferentes tipos de documentos jurídicos.
	A3. Habilidades hermenéuticas	Corresponde a las capacidades relacionadas con la lectura e interpretación de normas jurídicas. Se incluyen, también, las habilidades requeridas para el examen de los hechos y la determinación de su relevancia para el caso concreto.
	A4. Argumentación jurídica y fundamentación	Comprende las habilidades atinentes a la elaboración de argumentos jurídicos, incorporando fuentes del derecho y elementos fácticos, como medios para fundamentar diversos actos.
	A5. Destrezas relacionadas con la prueba	Refiere al razonamiento y uso de la prueba como medio para la demostración de los hechos del caso.
	A6. Capacidad para la investigación jurídica	Incluye el desarrollo de aptitudes que permitan al estudiantado llevar a cabo tareas heurísticas relacionadas con la investigación, para fines profesionales y académicos.
B. Habilidades blandas	B1. Pensamiento crítico	La investigación arrojó que el profesorado entiende esta habilidad, principalmente en tres sentidos: a) capacidad de comprender los fundamentos del derecho en forma crítica, b) capacidad de problematizar las normas jurídicas, y c) capacidad para enfrentarse a casos límite.
	B2. Cooperación	Se comprende esta como la habilidad de trabajar conjuntamente en función de intereses comunes, en lugar de competir.
	B3. Comunicación asertiva	Es la cualidad de comunicarse con respeto hacia a los demás interlocutores y sus ideas.
	B4. Inteligencia emocional	De acuerdo con los datos obtenidos, se refiere a “habilidades para el control emocional”, y se definen como aquellas que ayudan en el manejo emocional ante situaciones intensas, tales como ira, tristeza o frustración (Guerra-Báez, 2019).

Nota: Elaboración propia.

A manera de colofón, se considera que el uso de metodologías activas constituye un medio para impulsar el desarrollo de un conjunto de habilidades, el cual comprende tanto aquellas de carácter sustantivo como las que se requieren para sostener relaciones interpersonales en forma satisfactoria.

Percepción estudiantil sobre el aprendizaje activo

Según el estudiantado, la implementación de estrategias activas se da en forma complementaria a la exposición magistral. La mayoría de los participantes considera que esta técnica siempre es necesaria y destaca la importancia de suplementarla con otras tácticas que contemplen su involucramiento, por cuanto estiman que ello genera una lección dinámica. Es decir, hay un parecer positivo sobre la exposición magistral, por parte del estudiantado, pero advierte que su principal desventaja reside en que su uso por periodos prologados, en algunas ocasiones, dificulta mantener la atención. Cabe acotar que se mencionó que el profesorado hace esfuerzos por propiciar el diálogo con las personas aprendices cuando se recurre a la exposición magistral, con el fin de evitar que se torne en un monólogo. También, los alumnos señalan apertura por parte de los docentes hacia sus intervenciones durante esos espacios.

En cuanto al tipo de métodos activos implementados, lo referido por el estudiantado coincide con los registros del sector docente. Por ejemplo, los participantes hablaron del uso de tácticas como el análisis y la resolución de casos (método de casos); la simulación de audiencias, y la elaboración de documentos jurídicos, las cuales valoran positivamente porque consideran que les aporta una visión práctica de los temas. Asimismo, refieren que técnicas como la clase invertida, la gamificación, los cine-foros y los debates resultan provechosas y disponen un mejor ambiente para el aprendizaje de



aspectos tanto teóricos como prácticos. En síntesis, quienes fueron partícipes del estudio opinaron favorablemente acerca de los métodos activos, considerándolos pertinentes para su proceso de aprendizaje, por cuanto:

- a. Afirman que aprenden mejor cuando se involucran, en lugar de ser solo receptores pasivos de un mensaje.
- b. Estiman que estos permiten examinar los conceptos teóricos desde una perspectiva más concreta, lo cual contribuye a comprenderlos mejor.
- c. Consideran que son clave en la vinculación con la práctica, lo cual piensan que les permite entender la aplicación real de los contenidos; por ejemplo, cómo hacer una demanda o un contrato.
- d. Reciben mejor retroalimentación por parte de la persona docente. Recalcan que la díada entre práctica y retroalimentación les facilita aprender.

Los participantes mostraron una opinión positiva acerca de las posibilidades de los métodos activos para el desarrollo de aptitudes. Respecto a las de corte disciplinar, destacaron, principalmente, la expresión oral, la capacidad para redactar con base en los requerimientos profesionales y la argumentación jurídica. En cuanto a las habilidades blandas, sobresalió el pensamiento crítico, la cooperación y la comunicación asertiva.

Como corolario, se interpreta que el estudiantado considera correcto el aprendizaje activo para su proceso. Se aprecia que, además de contribuir en cuanto a elementos sustantivos, puede influir también en aspectos emocionales, tales como la motivación y el empoderamiento respecto al proceso; reduce, igualmente, el grado de incertidumbre, pues se estima que este tipo de métodos brindan mejores insumos para enfrentarse a situaciones reales.

Conclusiones

El aprendizaje activo actualmente es una reconocida alternativa al enfoque tradicional en el ámbito universitario. En cuanto a lo conceptual, de acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada, se colige, primordialmente, que dicho aprendizaje refiere a la aplicación de metodologías centradas en el estudiante, bajo la premisa fundamental de que la vinculación del sujeto es requisito indispensable para lograr la adquisición de conocimiento. Se trata de un enfoque o posicionamiento general sobre el fenómeno, que se concreta según varias posturas pedagógicas. Es decir, se pueden comprender las prácticas enmarcadas en esta modalidad, a partir de distintos referentes.

Acorde con diversas experiencias documentadas en el campo jurídico, se considera que el aprendizaje activo contribuye a mejorar la disposición del estudiantado hacia el proceso educativo, así como brinda mayores recursos para el desarrollo del componente práctico, entre otros aspectos. No obstante, debe recalarse que esta conclusión se extrae de trabajos que no pretenden generalizar sus resultados, atributo que también comparte esta investigación al ser de corte cualitativo.

Según lo recabado con las poblaciones de la carrera, se interpreta que las personas docentes poseen una visión compleja e integral sobre el proceso educativo y sus fines, la cual no se limita a la enseñanza, y que determina su objeto más allá del mero saber técnico-jurídico. Es decir, en la mayoría de los casos, se muestra una posición crítica acerca de los temas analizados. También, se aprecia que existe conciencia sobre su papel en la materialización de tales ideas en la práctica, así como un importante grado de compromiso con estas aspiraciones. Se considera el aprendizaje activo un medio para que la formación responda a los desafíos actuales del ejercicio profesional. En su



discurso, las personas participantes reflejan conocimiento sobre las bases del enfoque y de sus principales métodos.

Por su parte, el estudiantado mostró una percepción favorable respecto a la aplicación de métodos activos, debido, principalmente, a que considera que le permite una mayor vinculación durante el proceso y a que con esas técnicas recibe una mejor retroalimentación por parte de la persona docente, lo que a su juicio beneficia el aprendizaje. Del análisis se desprende que el uso de dichos métodos en los cursos podría incidir en la mejora de aspectos emocionales, los cuales resultan de gran importancia para el proceso educativo, tales como la motivación y el empoderamiento.

Con base en lo anterior, se concluye que la implementación del aprendizaje activo en la carrera coincide con los referentes teóricos, es afín a las tendencias en la disciplina y responde a las especificidades del contexto, por cuanto, a la luz de los valores y principios institucionales, es prioritario inculcar en el estudiantado una visión crítica del derecho. Asimismo, los resultados posibilitan dar cuenta, en forma sistemática, de los esfuerzos emprendidos por la carrera y su cuerpo docente, en aras de la mejora continua. Por ello, se recomienda el desarrollo de investigaciones específicas que permitan profundizar aspectos relacionados con la didáctica y la evaluación desde esta perspectiva, con el fin de mantener el diálogo y la reflexión pedagógica.

Por último, conviene comentar, desde un panorama crítico, que la adopción del aprendizaje activo siempre debe mirarse con cautela, para no incurrir en una visión reduccionista que coloque al método como un fin en sí mismo. Se estima que la vinculación del sujeto en los procesos de aprendizaje debe tener un afán emancipador. Es decir, que superar la enseñanza verbalista no se vea solo como una forma más eficaz de instruir en aspectos sustantivos, sino que se propicie, con ello, la reflexión sobre

estos. Las tendencias actuales enfatizan la necesidad de una mayor incorporación de la práctica al proceso, lo cual, en buena medida, es pertinente. Sin embargo, no debería ser el único propósito para el que se promueva la participación del estudiantado, pues el ejercicio del derecho con un sentido crítico y humanista no puede limitarse a esos aspectos; más bien, debe entenderse como praxis.



Referencias

- Alomá, M., Crespo, L. M., González, K. y Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *MENDIVE: Revista de Educación*, 20(4), 1353-1368. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/1815-7696-men-20-04-1353.pdf>
- Algaba, S. (2019). La gestión no litigiosa de los conflictos jurídico-privados y el aprendizaje del Derecho civil: La simulación. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 20, 11-30. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2019.v0i20.6565>
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2020). El concepto pedagógico de competencia: ¿un concepto integrador o una usanza intelectual contemporánea? *Revista Mapa*, 1(20), 1-30. <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/202>
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. The George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Betancourth, S., Gómez, T., Hormaza, A. y Martínez, A. (2020). Desarrollo de la argumentación mediante el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Derecho en Chile. *Informes Psicológicos*, 20(2), 185-200. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a13>
- Castillo, A. y Cabral, L. G. (2022). Modelo dinámico del aprendizaje activo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1552. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1552
- Castro, C. I., Chiluíza, M., Estévez, P. J., Ulloa, C. L. y Tanguila, S. J. (2023). La gamificación en la educación: evaluación de técnicas y aplicaciones para mejorar la motivación y el compromiso del estudiante. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1438-1460. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5412
- Carrio, A., Correa, D. y Forestello, A. (2022). FiloBlenDret: Una metodología innovadora de aprendizaje colaborativo y responsable en Filosofía del derecho. *Revista de Educación y Derecho*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.39378>
- Crespo, A., Mortis, S. V., Manig, A. y Tobón, S. (2018). Análisis conceptual del diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Revista Educación y Ciencia*, 7(50), 40-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/461>

- Escalante, A., Mendizábal, G. y Ortega, J. (2023). Método de casos como estrategia de aprendizaje del derecho. *Inventio*, 19(47), 1-12. <https://doi.org/10.30973/inventio/2023.19.47/2>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, M. (2021). Analizar la implementación de una didáctica y evaluación constructivista para el aprendizaje del Derecho. En J. Picó, V. Pérez, C. Navarro y E. Cerrato (drs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 237-246). JM Bosch Editor.
- García, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *He-kademos: Revista Educativa Digital*, 27, 71-79. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- González, S. (2021). ¿Cómo conseguir que la generación z deje de memorizar y aprenda derecho procesal penal? Una propuesta basada en las metodologías de aprendizaje activo. En J. Picó, V. Pérez, C. Navarro y E. Cerrato (drs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 345-352). JM Bosch Editor.
- Guerra-Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Gutiérrez, V. L. y Bastante, V. (coords.) (2022). *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*. Dykinson S. L. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/15598/>
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L. y Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: *A Review of Research in Engineering Higher Education*. *Education Sciences*, 9(4), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Editorial de la UPV.
- Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>



- Morales-Morgado, E. M., Ruiz-Torres, S., Rodero-Cilleros, S., Morales-Romo, B. y Campos-Ortuño, R. A. (2023). Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas. *Aula*, 29, 295-311. <https://doi.org/10.14201/aula202329295311>
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Real, G., Mora, A., Mora-Sánchez, M. A., Daza, S. K. y Zúñiga, D. I. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior*. Editorial Tecnocientífica Americana. <https://www.etecam.com/index.php/etecam/article/view/21/352>
- Ríos, G. (2013). El método del caso en la enseñanza del Derecho. En M. González, G. Ríos (Eds.), *Cuadernos de Práctica Profesional I* (pp. 118). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/546636/EL%20METODO%20DEL%20CASO%20EN%20LA%20ENSE%20C3%91ANZA%20DEL%20DERECHO.pdf?sequence=3>
- Rivas, J. y Espinoza, A. (2023). Desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. El trabajo colaborativo y las tecnologías de información y comunicación. La Perspectiva de la internacionalización. *Revista de Educación y Derecho*, 28, 1-30. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.42805>
- Roig, R. y Álvarez, J. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 79-96. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23272>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J. y Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 151-168. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>
- Suárez, X. y Castro, N. (2022). Contribución del aprendizaje basado en problemas en el Pensamiento Crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, 97(36.3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96182>
- SINAES. (2010). *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Modelo para evaluar carreras de Derecho*. https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2021/08/Manual_Acreditacion_Derecho.pdf

- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/UNESCO-COMP-Digitales-Docentes-371024spa.pdf
- Vásquez, J. y Restrepo, Á. (2021). Enseñanza y aprendizaje clínico del Derecho (EACD) - investigación: integración para la educación jurídica. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 431-451. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100431>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>