

## **El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente**

AURELIO BARRIO GALLARDO<sup>1</sup>

### RESUMEN

El “Aprendizaje Basado en Problemas”, a pesar de conocer un origen científico-médico, está proliferando como técnica didáctica entre las enseñanzas jurídicas, debido a la similitud que guardan las habilidades que inculca en los estudiantes con las competencias que debe adquirir todo jurista. Sin embargo, su implantación en las carreras de abogacía cuenta aún hoy con serias reticencias y se enfrenta a no pocos desafíos, muy en particular en la Universidad española. En este trabajo se realiza un breve bosquejo y crítica del espacio que ocupa la enseñanza tradicional escolástica en Derecho, para después plantear en su profundidad el empleo del ABP en una concreta asignatura de Derecho Privado, tras la concesión de un Proyecto de Innovación Docente. La reflexión parte, por tanto, de la propia experiencia del autor. Se describen con un énfasis especial los objetivos perseguidos, las actividades involucradas y su forma de evaluación para concluir ofreciendo una bibliografía enriquecedora sobre el estado de la discusión en torno a esta metodología activa.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en problemas - Derecho Privado - Competencias jurídicas - Innovación docente - Constructivismo.

<sup>1</sup> Acr. Prof. Contratado Doctor. Universidad de Zaragoza. abarrio@unizar.es

## **PBL in Private Law: a Training Innovation Project**

### **ABSTRACT**

The “Problem Based Learning”, despite knowing a scientific-medical origin, is proliferating as a teaching technique in legal teaching due to similarities between the common skills that instills in students and the competencies to be acquired by every lawyer. However, its implementation in advocacy even today has serious reservations and faces quite a few challenges, most notably in the Spanish University. This paper presents a brief outline and review of the space traditional scholastic education is occupying in Law, before raising in depth the experience of PBL implementing in a particular subject of Private Law, after the award of a Teaching Innovation Project. Reflection is therefore the author’s own experience. The objectives and activities involved as well as the system of assessment are described with special emphasis; a rich literature on the state of the discussion around this active methodology is offered in the conclusion.

### **KEYWORDS**

Problem Based Learning - Private Law - Training Legal Skills - Teaching Innovation - Educational Constructivism.

### **I. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO**

La ejecución del proyecto tendría lugar en los grados económico-empresariales con cuatro años de andadura en la Universidad de Zaragoza; la responsabilidad docente del coordinador se extiende a las concretas titulaciones de Economía (ECO) y Marketing e Investigación de Mercados (MIM), con el inconveniente de la distancia geográfica entre ambas sedes, al ubicarse en dos campus distintos –Paraíso y Río Ebro– pese a tratarse de un único centro: la Facultad de Economía y Empresa.

El Plan de Estudios de Bolonia configura “Introducción al Derecho” como una materia de formación básica, antigua troncal, de seis créditos

(6 ECTS), que se imparte el primer semestre del primer curso en todos los grados antes mencionados. Es una asignatura de carácter general, centrada en el Derecho Privado, cuya docencia está distribuida de forma desigual, a razón de 1/3 y 2/3 entre dos áreas de conocimiento diversas: Derecho Civil y Derecho Mercantil que, a su vez, pertenecen a dos departamentos diferentes: Derecho Privado y Derecho de la Empresa.

El número de alumnos oscila entre 75-80, siendo la matrícula más elevada, por regla general, en el grado de ECO que en MIM, como evidencia la experiencia de cursos precedentes. La asistencia regular a clase, aunque incentivada –haciendo circular una hoja de firmas–, se sitúa en torno a sesenta (60) alumnos por aula. Cabe añadir que los grupos de prácticas PT2 y PT6 están desdoblados siguiendo un orden alfabético.

## II. NECESIDADES DETECTADAS

### A. VISIÓN SOBRE EL DERECHO

Existe el prejuicio bastante extendido entre la población de que las titulaciones jurídicas exigen en quien las cursa una capacidad inusual para retener mentalmente un gran volumen de información. Es probable que a esta creencia haya contribuido la orientación de algunas disciplinas, v. gr., el Derecho Privado, en cuya exposición académica las lecciones reproducen determinados programas de oposiciones, que los aspirantes debían memorizar para acceder al codiciado puesto de trabajo,<sup>2</sup> y vienen acompañadas de un tratamiento muy dogmático de la materia objeto de estudio.<sup>3</sup> Así sucedía con la antigua obra de José Castán Tobeñas que, durante los años 40, se editaba ajustada al programa de notarías y registros.

Este método de enseñanza consistente en asistir a las clases y tomar apuntes al dictado ya fue criticado por el ilustrado español Martín Sar-

<sup>2</sup> El contenido de algunas materias que integraban los planes de estudios, como es el caso del Derecho Civil, solía coincidir con el de los temarios que los opositores debían memorizar para acceder al codiciado puesto de trabajo. RUÉ, Joan, Antoni FONT RIBAS y Gisela CEBRIÁN, "La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 2011, nro. 3, p. 5.

<sup>3</sup> Vid. PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho (dos modelos y una propuesta)*, Lima, Palestra, 2006, pp. 123-124.

miento en el siglo XVIII, en sus *Reflexiones Literarias para una Biblioteca Real*, tras el descubrimiento y el uso habitual de la imprenta con fines didácticos.<sup>4</sup> Este método de enseñanza, propio de la Universidad medieval, y extendido también en el mundo jurídico anglosajón (método de recitación, Dwight vs. método del caso, Langdell), produce la sensación generalizada, entre los docentes, de que las horas de clase resultan insuficientes para cubrir todo el temario, y los estudiantes, meros sujetos pasivos y receptores acríticos de información, piensan que lo esencial es memorizar<sup>5</sup> unos apuntes dictados por el profesor y, en el mejor de los casos, algún libro de texto entre la bibliografía recomendada. Esta visión, que contribuye a la formación de un pensamiento único,<sup>6</sup> parecía hasta hace no mucho difícil de cambiar.<sup>7</sup>

#### **B. IMPOSIBILIDAD DE ENCAPSULAR EL CONOCIMIENTO**

La enseñanza tradicional, donde el docente asume un papel protagónico y el estudiante queda relegado a un rol secundario, refleja una visión estática, compartimentada<sup>8</sup> y estandarizada del conocimiento,<sup>9</sup> falta de crítica y reflexión, en la que el discente recuerda muy poco de los datos, hechos, circunstancias, y rara vez acierta comprender su provecho. A estas carencias de base, propias del método, cabe añadir que el crecimiento exponencial de los contenidos y su veloz difusión, fruto de la época actual, ha hecho, de una parte, que rápidamente devenga obsoleto e inútil<sup>10</sup> y, de otra, evidencian la imposibilidad de que el conocimiento pueda encapsularse, encerrarse en espacio determinado y durante un

<sup>4</sup> Cf. SARMIENTO, Martín, *Reflexiones literarias para una Biblioteca Real* (1743), J. Santos Puerto (ed.), Santiago de Compostela, Consello da Cultura Colega, 2002, p. 128.

<sup>5</sup> PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho...*, op. cit., p. 122.

<sup>6</sup> Vid. ESTEFANÍA MOREIRA, Joaquín, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 1997.

<sup>7</sup> Así, VARGAS VASSEROT, Carlos, *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2011, p. 7.

<sup>8</sup> Cf. PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho...*, op. cit., p. 125.

<sup>9</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras del aprendizaje por problemas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nro. 18-1, 2004, p. 83.

<sup>10</sup> FONT RIBAS, Antoni, "La incidencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho", en *Revista de Derecho Mercantil*, nro. 287, ene-mar, 2013, p. 238.

tiempo limitado.<sup>11</sup> Pretender algo diferente constituiría una arrogancia intelectual,<sup>12</sup> so pena de verse desbordado por la monumentalidad de semejante obra y, ante todo, superado por la realidad misma de las circunstancias.

Resulta preferible intentar dotar a los alumnos de las capacidades, aptitudes y competencias necesarias para saber desenvolverse de forma autónoma, en vez de limitarse a la reproducción de meros datos prontos abocados al olvido, a los que el alumno no ve demasiada utilidad.<sup>13</sup> Es así de mayor conveniencia instruir al aprendiz en el método de investigación aplicado a la docencia: formulación del problema, análisis, identificación, aspectos conflictivos y necesidades de aprendizaje, obtención de información y estudio de la misma, y planteamiento de soluciones.<sup>14</sup> Gracias a él el estudiante va elaborando sus categorías intelectuales<sup>15</sup> y construyendo el propio conocimiento;<sup>16</sup> además, una vez interiorizado el proceso, pueda aprender por sí mismo, identificando las conexiones relacionales y aplicarlo a situaciones o problemas diferentes,<sup>17</sup> con la consiguiente ventaja de permitir la transferencia de conocimientos de un

<sup>11</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 81.

<sup>12</sup> *Ibíd.*

<sup>13</sup> OLMEDO PERALTA, Eugenio, "La interdisciplinariedad en el Aprendizaje Basado en Problemas en las Enseñanzas Jurídicas: la necesidad de coordinación entre materias", en *Actas del IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Valladolid, 2011, p. 328.

<sup>14</sup> Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, "El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica", Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectorado Académico [en línea] <[http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/abp/abp.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf)>, p. 328 [consultado el 13-5-2013].

<sup>15</sup> FONT RIBAS, Antoni, "El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica", Grupo Consolidado de Innovación Docente "Dikasteia", en *Congreso IUSINNOVA*, Universidad de Almería, 13 y 14 de mayo de 2010, diapositiva, nro. 19.

<sup>16</sup> Las fases de una investigación educativa se inician con la determinación del problema a investigar, la revisión de fuentes, la formulación de hipótesis y objetivos, su validación o comprobación y las conclusiones o recomendaciones (VARGAS, *op. cit.*, p. 6).

<sup>17</sup> BRANDA, Luis A., "L'aprenentatge basat en problemes", en VV. AA., *L'aprenentatge basat en problemes, Innovació Docent en Educació Superior*, Bellaterra (Barcelona), Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona (IDES-UAB), 2009, Branda, p. 11.

sector a otro diferente.<sup>18</sup> El centro de atención se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos.<sup>19</sup>

La sociología evidencia que el profesional del siglo XXI exige un necesario cambio de paradigma en el sistema enseñanza-aprendizaje en la Universidad<sup>20</sup> y la piedra angular es el concepto “aprendizaje a lo largo de la vida”.<sup>21</sup> Pero no es sólo una demanda de ciertos sectores educativos, sino necesidad social, imperiosa ineludible y actual, para quien desee aspirar a un puesto de trabajo cualificado y bien remunerado. Kjell A. Nordström pronosticó que en las compañías modernas se contrataría a las personas por su actitud y luego se las formaría en las habilidades necesarias para el puesto mientras que, en la actualidad, sucede lo contrario: la gente es contratada por su currículum y luego se intentaba formarla en actitud. “Y eso no funciona”.<sup>22</sup> El alumno destacado y, más adelante, el profesional avezado es aquel que va construyendo conocimiento a medida que se le presentan nuevos retos intelectuales y es capaz de desarrollar estrategias para hacerles frente: aprender haciendo o *learn by doing* es hoy la clave del éxito.

### III. OBJETIVOS DEL PROYECTO

A. En este contexto, quizá el aprendizaje basado en problemas (ABP) sea la metodología que mejor responde a los planteamientos de este retorno al constructivismo,<sup>23</sup> además de ser la que mayores similitudes guarda con el denominador común de todas las profesiones jurídicas,

<sup>18</sup> Vid. FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 267.

<sup>19</sup> Cf. KOLB, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984, p. 26; RUÉ, Joan, Amador MIQUEL, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, “Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool”, en *Quality in Higher Education*, vol. 16, nro. 3, 2010, p. 5

<sup>20</sup> FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 238.

<sup>21</sup> ENGEL, Charles E., “Not just a Method but a Way of Learning”, en BOUDS, D. y G. FELETTI (eds.), *The Challenge of Problem Based Learning*, 3ª ed., New York, Routledge, 2013, p. 17, y FONT RIBAS, Antoni, “Líneas maestras...”, *op. cit.*, p. 81.

<sup>22</sup> Entrevista en *La Vanguardia*, Barcelona, 30-3-2004.

<sup>23</sup> Cf. JONASSEN, David, “El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje”, en REIGELUTH, C. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, 2000, p. 227.

v. gr., desarrollar habilidades comunicativas (por ej.: las capacidades dialéctica, argumentativa y suasoria del orador), lo que contribuye a facilitar la inserción laboral de los egresados, como ponen de relieve encuestas recientes en nuestro país.<sup>24</sup>

En el *problem based learning* se presenta el problema tal y como sucede en la vida real (por ej.: solicitud de consejo legal por un cliente); se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al punto de partida para darle solución,<sup>25</sup> a diferencia, v. gr., del método del caso tradicional, en el que se ha de hallar la solución acertada sobre la información proporcionada previamente.<sup>26</sup> Al igual que sucede en ejercicio real del Derecho, en el ABP no hay una única respuesta correcta<sup>27</sup> y en él se reproduce el proceso intelectual del jurista: análisis-diagnóstico-argumentación-decisión,<sup>28</sup> todo ello contribuye a acercar a los estudiantes con ciertas dosis anticipatorias al desempeño futuro de la práctica profesional.<sup>29</sup>

B. Debe producirse un alineamiento constructivo entre las metas y resultados de aprendizaje recogidos en el programa formativo –memorias de grado, guías docentes, en nuestro caso–,<sup>30</sup> con los conocimientos, ha-

<sup>24</sup> Baste un botón de muestra: “La manera en que te llega el trabajo es ésta, la del ABP. Te plantean una cosa muy concisa y tú tienes que prever las diferentes cosas que pueden salir” (RUÉ, Joan, Antoni FONT RIBAS y Gisela CEBRIÁN, “La formación profesional...”, *op. cit.*, p. 33; FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 268).

<sup>25</sup> Instituto Tecnológico de Monterrey; FONT RIBAS, “Las líneas maestras...”, *op. cit.*, 2004, p. 84.

<sup>26</sup> IMAZ ZUBIAUR, Leire, “La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de Derecho Civil: una propuesta comprometida para transitar por el Derecho de la Persona”, en REJIE, vol. 8, jun. 2013, p. 62.

<sup>27</sup> Cf. PRIETO NAVARRO, Leonor, “Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas”, en *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, nro. 124, 2006, p. 187; VARGAS VASSEROT, Carlos, *Metodologías activas...*, *op. cit.*, p. 82; FACH GÓMEZ, Katia, “Ventajas del Problem Based Learning (PBL) como método de aprendizaje del Derecho Internacional”, en *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, nro. 1, 2012, p. 15. “Ser capaces de argumentar jurídicamente un espectro muy amplio de soluciones posibles más allá de las que aparecen ‘congeladas’ desde la literalidad de la norma o de su interpretación dominante” (PÉREZ LLEDÓ, Juan A., *La enseñanza del Derecho...*, *op. cit.*, p. 15).

<sup>28</sup> Cf. FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 276.

<sup>29</sup> FONT RIBAS, Antoni, “La incidencia del aprendizaje...”, *op. cit.*, p. 275.

<sup>30</sup> Vid. titulaciones.unizar.es.

bilidades y actitudes propugnados por la acción innovadora.<sup>31</sup> Con la ejecución de este proyecto pretendemos la consecución de los siguientes objetivos:

**1º. Aprendizaje autodirigido.** Fomentar el aprendizaje permanente y autodirigido del estudiante, haciéndole ser consciente de la necesidad de implicarse y asumir la responsabilidad<sup>32</sup> individual<sup>33</sup> de su propia formación, dentro de un proceso integral, que se prolongará a lo largo de toda su vida,<sup>34</sup> favoreciendo su autonomía en el desarrollo integral personal<sup>35</sup> y profesional (del profesional en formación)<sup>36</sup> y despertando en él la conciencia del propio aprendizaje.<sup>37</sup>

**2º. Construcción autónoma del conocimiento.** Dotarle de las herramientas precisas que le permitan desarrollar habilidades para la generación de sus propias categorías intelectuales, estimulando la adquisición independiente de nuevos conocimientos (autodidactismo), dentro del concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, a través de la formulación de problemas basados en la propia experiencia de los aprendices<sup>38</sup> (*learn by doing*). El método podrá extrapolarse a otras situaciones, distintas de las tratadas en clase (transferibilidad),<sup>39</sup> contribuyendo a que pueda generar por sí solo nuevo conocimiento en el futuro de ma-

<sup>31</sup> Vid. BIGGS, John B. y Kevin F. COLLINS, *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, New York, Academic Press, 1982, y BIGGS, John B., “Enhancing Teaching through Constructive Alignment”, en *Higher Education*, vol. 32, 1996, pp. 347 y ss.

<sup>32</sup> GUEVARA MORA, Gabriela, “Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad”, en *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 11, nro. 20, Universidad de Costa Rica, 2010, p. 143.

<sup>33</sup> DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, “Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro”, en *Pensamiento Educativo*, vol. 21, 1997, p. 87.

<sup>34</sup> FONT RIBAS, Antoni, *Congreso IUSINNOVA*, *op. et loc. cit.*; DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, “Nuevas Tecnologías...”, *op. cit.*, pp. 89-90.

<sup>35</sup> *Ibíd.*

<sup>36</sup> RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, “Towards an Understanding...” *op. cit.*, p. 5.

<sup>37</sup> Cf. PRIETO NAVARRO, Leonor, “Aprendizaje activo...” *op. cit.*, p. 192.

<sup>38</sup> RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, “Towards an Understanding...” *op. cit.*, p. 5.

<sup>39</sup> OLMEDO PERALTA, Eugenio, “La interdisciplinariedad...” *op. cit.*, p. 335.



nera reflexiva, crítica<sup>40</sup> e independiente, y así formar su propio criterio, incentivando el pensamiento<sup>41</sup> y espíritu críticos.<sup>42</sup>

**3º. Habilidades de planificación, gestión y autoevaluación.** Estimular la adquisición de destrezas relacionadas con la planificación y gestión de estrategias,<sup>43</sup> tales como el análisis, la formulación de hipótesis y el establecimiento de objetivos, que faciliten la organización del conocimiento previo y creen un cauce-instrumento eficaz para la toma de decisiones,<sup>44</sup> a la par que impulsar habilidades de alto nivel en la taxonomía de Bloom,<sup>45</sup> como la autoevaluación<sup>46</sup> y la coevaluación grupal,<sup>47</sup> que promuevan el pensamiento complejo (creativo, imaginativo, crítico y analítico).<sup>48</sup>

**4º. Destrezas de integración e interacción grupal.** Generar disposición para trabajar cooperativamente en distintos equipos con entornos multidisciplinares;<sup>49</sup> desarrollar interdependencia positiva, interacción

<sup>40</sup> GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje basado en...", *op. cit.*, p. 144.

<sup>41</sup> ENGEL, Charles E., "Not just a Method...", *op. cit.*, p. 19.

<sup>42</sup> DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, "Nuevas tecnologías...", *op. cit.*, pp. 84 y 87; INÉS ATRIO, Silvia, "Experiencia de ABP apoyada con TIC, X Semestre Programa de Administración de Empresas", en *Memorias del Congreso Internacional TIC y Pedagogía*, 3ª ed., Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Barquisimeto, 16, 17 y 18 de mayo de 2012, p. 272.

<sup>43</sup> Así, Engel y Woods *cits.* por PRIETO NAVARRO, Leonor, "Aprendizaje activo...", *op. cit.*, p. 187.

<sup>44</sup> FONT RIBAS, Antoni, *Congreso IUSINNOVA*, *op. et loc. cits.*

<sup>45</sup> Cf. BLOOM, Benjamin S., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1975, p. 32.

<sup>46</sup> ENGEL, Charles E., "Not just a Method...", *op. cit.*, p. 19.

<sup>47</sup> El ABP se centra en procedimientos de autoevaluación y evaluación por pares más que en los resultados del aprendizaje por parte del cuerpo docente (cf. KOLB, David A., *Experiential Learning...*, *op. cit.*, p. 26; BOUD, David J., "Problem-based Learning in Perspective", en BOUD, D. (ed.), *Problem-based Learning in Education for the Professions*, Sydney, Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), 1985, pp. 15-16.

<sup>48</sup> Así, BENITO CAPA, Águeda y Ana CRUZ, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, 2005, p. 44; FONT RIBAS, Antoni, *Congreso IUSINNOVA*, *op. cit.*, diapositiva, nro. 8, y GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje basado en...", *op. cit.*, p. 147.

<sup>49</sup> Alcanzar así una visión del Derecho como ciencia de interdisciplinariedad (cf. OLMEDO PERALTA, Eugenio, "La interdisciplinariedad...", *op. cit.*, pp. 326 y ss.), y resaltar el

promotora<sup>50</sup> y, en particular, el sentido de colaboración<sup>51</sup> como miembro de un equipo, para alcanzar una meta común,<sup>52</sup> reforzando la cohesión grupal, implicándole en la resolución de problemas complejos, como reto colectivo, con iniciativa y entusiasmo, sin descuidar las técnicas de gestión de conflictos internos.

#### IV. ACTIVIDADES QUE SE REALIZARÁN

##### A. PRIMERA FASE: ANÁLISIS DEL PROBLEMA

a) **Estudiantes.** La primera fase está destinada al análisis del problema planteado por el equipo docente, siguiendo el método clásico (Maastricht) o la variante oriental (estilo Hong Kong), que tendrá por objeto realizar una discusión inicial en el aula tras formar pequeños grupos de trabajo entre los estudiantes, para facilitar la gestión eficaz de los conflictos que puedan surgir (parasitismo, oportunismo, liderazgo despótico, incluso acoso)<sup>53</sup> y posibilitar que todos se corresponsabilicen de la consecución de los objetivos previstos (motivación y asunción de compromiso).<sup>54</sup> Los expertos sugieren una oscilación de entre 5 a 8 alumnos por grupo.<sup>55</sup> Dada la asistencia regular a los desdobles de prácticas

carácter transdisciplinar o multidisciplinar en el diseño de los problemas (vid. RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, "Towards an Understanding...", *op. cit.*, p. 5).

<sup>50</sup> DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, "Nuevas Tecnologías...", *op. cit.*, p. 91.

<sup>51</sup> MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza, 2006, p. 128.

<sup>52</sup> GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje basado en...", *op. cit.*, p. 144.

<sup>53</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87 y "La incidencia del aprendizaje...", *op. cit.*, p. 271. Sobre cómo enfrentarse a los jetas y a los pasotas (cf. *Coping with Hitchhikers and Couch Potatoes on Teams*), en "Turning Student Groups into Effective Teams", de B. OAKLEY, R. M. FELDER, R. BRENT e I. ELHAJJ, en *Journal of Student Centered Learning*, vol. 2, nro. 1, 2004/9.

<sup>54</sup> Cf. BENITO CAPA, Águeda y Ana CRUZ, *Nuevas claves...*, *op. cit.*, p. 36.

<sup>55</sup> En el APB los alumnos trabajan en pequeños grupos: los especialistas recomiendan que oscilen entre 5 y 8. Vid. MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado en problemas", en *Theoria*, vol. 13, 2004, p. 148; EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, Madrid, Narcea, 2007, pp. 87 y 111; MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.), *Metodologías de enseñanza...*, *op. cit.*, pp. 129 y 170.

de aproximadamente 20-30 alumnos, se propone la creación de 4-5 grupos de 5-7 integrantes.

**1º. Identificación de hechos.** Lectura comprensiva del enunciado en la que los estudiantes subrayan las palabras clave para resaltar los hechos más relevantes discriminando la información secundaria o circunstancial. Esta fase tiene por misión aclarar términos y clarificar conceptos<sup>56</sup> presentes en la situación problemática.

**2º. Definición.**<sup>57</sup> Los grupos deben a continuación entrar en el fondo del asunto y discernir qué problema o problemas plantea la situación descrita en el ejercicio (definición tipo-modelo problema), listarlos de modo sintético y situarlos o ubicarlos dentro del programa de la asignatura.

### **3º. Justificación.**

**i.** Tras definirlos con cierta precisión, los equipos han de analizar los problemas (preguntar, explicar, formular hipótesis...)<sup>58</sup> e indagar las causas subyacentes (posibles explicaciones al fenómeno descrito); así, el alumno recuerda, explora, categoriza, estructura... El estudiante, en suma, activa su conocimiento previo: define sus límites, descubre lo que sabe pero también lo que le falta por aprender.<sup>59</sup>

**ii.** Esta fase debe completarse con un segundo estadio en el que se confrontan las opiniones con un interlocutor.<sup>60</sup> Se discute, se entrecruzan preguntas, aportan ideas, contrastan opiniones, etc.,<sup>61</sup> en aras de la formulación colectiva<sup>62</sup> de una hipótesis (respuesta jurídica al caso de origen); a tal fin se recomienda emplear la técnica de lluvia de ideas (*brain storming*).<sup>63</sup>

<sup>56</sup> EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 89.

<sup>57</sup> EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 90.

<sup>58</sup> EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 91.

<sup>59</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 86.

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> En caso de Derecho, el problema jurídico suele ser la expresión de conflicto de intereses: concurren, cuando menos, dos partes, pero suele haber otros interesados. Se puede encargar que cada equipo estudie el problema desde una perspectiva diferente: intereses enfrentados, y diseñe una estrategia para defender esta postura (FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 89).

<sup>62</sup> Esa fase con interlocutor puede hacerse entre dos sujetos (tutor-alumno): reto individual, o en el seno de un grupo: ventajas del trabajo colaborativo.

<sup>63</sup> MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado...", *op. cit.*, p. 154; FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras..." *op. cit.*, p. 86; FACH GÓMEZ, Katia, "Ventajas del Pro-

**b) Profesor.** Los alumnos realizan estos tres pasos, presentan respuestas al profesor y reciben comentarios didácticos.<sup>64</sup> El tutor dirige y estimula el debate, sugiere algún concepto clave, si no ha sido mencionado y, finalmente, se ocupa de verificar la validez del planteamiento de solución del problema y solidez de su justificación.

## **B. SEGUNDA FASE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta segunda fase va encaminada a trazar el diseño de un plan de investigación.

### **a) Estudiante.**

**4º. Información adicional requerida.** Después de listar en orden sistemático las ideas que han surgido tras el debate en clase, los alumnos deben realizar una puesta en común, en sus respectivos grupos, volviendo a revisar pausadamente los pasos 2º y 3º. Esta discusión, contraste de opiniones y organización de la información es preferible realizarla en presencia de un tutor,<sup>65</sup> y tiene por objetivo distinguir qué se sabe ya y qué es preciso localizar: ¿qué información se necesita para la comprensión del enunciado? ¿Qué conocimiento permite la resolución del problema? Tras ella, el alumnado anota las dudas y puntos oscuros<sup>66</sup> que le ofrece la situación y confecciona una lista sistemática de conceptos sujetos a análisis.<sup>67</sup>

**5º. Identificación de los asuntos sobre los que emprender la investigación.** La sesión culmina, en una segunda parte, con la formulación de los objetivos de aprendizaje<sup>68</sup> (¿qué más necesito saber para comprender el problema?),<sup>69</sup> consensuados por todos los miembros integrantes del equipo. Una vez identificados, se han de priorizar los objetivos y diseñar-trazar el programa de trabajo (cuestiones a esclarecer, asunción de responsabilidades, agenda de puesta en común, tipos de recursos utili-

blem...", *op. cit.*, p. 14; GOYES MORENO, Isabel, "Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, vol. 11, nro. 21, 2013, pp. 115.

<sup>64</sup> JONASSEN, David, "El diseño de entornos...", *op. cit.*, p. 242.

<sup>65</sup> Vid. FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

<sup>66</sup> *Ibíd.*

<sup>67</sup> EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 91.

<sup>68</sup> *Ibíd.*

<sup>69</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

zados para obtener información...). El plan de actuación puede contener una distribución de tareas con encargos individuales, estableciéndose los temas objeto de miniproyectos de investigación que serán asignados a cada miembro.<sup>70</sup>

**b) Profesor.** En el modelo de Maastricht (hasta 40 alumnos), esta segunda fase se realiza en el aula; dada la elevada matrícula en la asignatura, es preferible decantarse por el APB al estilo Hong Kong (hasta 60 alumnos) y realizarla en tutorías con grupos reducidos. Se les invita al final de la sesión a configurar un mapa conceptual, donde precisen los enlaces entre los conceptos apuntados; así, disponen de un instrumento para orientarse en el proceso que no sigue un orden preestablecido.<sup>71</sup> El tutor se asegura de que el plan de búsqueda es completo y los objetivos apropiados y, en su papel de facilitador,<sup>72</sup> puede orientar o dirigir a ciertos recursos recomendados dentro del proceso de aprendizaje autodirigido.

### C. TERCERA FASE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

**a) Estudiante.** Se caracteriza por la ejecución del plan de trabajo diseñado por cada grupo y está orientada a la investigación, al estudio personal, y se realizará de modo no presencial (APB al estilo Hong Kong).

**6º. Investigación y estudio individual.** Finalizada la sesión en grupo y distribuidas las encomiendas, se regresa al trabajo individual.<sup>73</sup> Cada miembro se ocupa ahora de localizar las fuentes de información (referencias de libros, revistas, páginas web, bases de datos, entrevistas con expertos...)<sup>74</sup> para construir conocimiento, en un aprendizaje centrado en resultados<sup>75</sup> que, con posterioridad, estudiará y resumirá para trasladar al resto de integrantes del equipo.

<sup>70</sup> El modo en que los distintos miembros del equipo se distribuyan parte del trabajo de búsqueda es esencial para el autoaprendizaje (vid. FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87).

<sup>71</sup> *Ibíd.*

<sup>72</sup> MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado...", *op. cit.*, p. 148.

<sup>73</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

<sup>74</sup> PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4", en *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (coord. J. García Sevilla), Universidad de Murcia, 2008, pp. 60 y 63.

<sup>75</sup> EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 92.

#### D. CUARTA FASE: RESOLUCIÓN Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Informe y puesta en común de resultados en cada grupo.

##### a) Estudiante.

**7º. Reunión de información y discusión.** Cada componente, en la ejecución de su proyecto individual, ha localizado, estudiado y resumido la información relativa a los objetivos de aprendizaje, que plasma por escrito, de forma breve, indicando la fiabilidad y relevancia de las fuentes consultadas; tras el esfuerzo de síntesis, debe regresar al grupo para presentar la nueva información<sup>76</sup> y compartir los hallazgos con los demás (yo he encontrado tal, tú tal, ella cual...).<sup>77</sup> Tras la puesta en común, con la oportuna discusión y contraste de la información, es de interés elaborar por escrito un informe grupal relatando todos los descubrimientos: se redactarán unas conclusiones tanto sobre el desarrollo del proceso como del producto final.

**b. Profesor.** Terminadas las pesquisas, se celebra una reunión con el docente donde se expondrá qué han averiguado, a qué problemas se han enfrentado y cómo los han resuelto, con explicaciones acerca del proceso y sus resultados. El tutor ofrece su ayuda para resolver las dudas pertinentes, con apoyo y orientaciones en lo que no han logrado por sí mismos (*feedback*). Es posible que el ciclo de investigación, que retroalimenta todo el proceso,<sup>78</sup> deba iniciarse de nuevo con la identificación de nuevos objetivos, hasta reunir o recopilar toda la información necesaria<sup>79</sup> y completar los resultados de aprendizaje,<sup>80</sup> en cuyo caso sería aconsejable mantener alguna sesión adicional con los tutoriales.

##### 8º. Comunicación general de resultados y evaluación

**a) Estudiantes.** En una sesión final, con el conjunto de la clase, cada grupo comparte los resultados de su investigación, mediante una breve

<sup>76</sup> EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos...*, *op. cit.*, p. 93.

<sup>77</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 87.

<sup>78</sup> El alumno identifica los objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y, con ello, retroalimenta todo el proceso (cf. así, KOLB, David A., *Experiential Learning...*, *op. cit.*, p. 28).

<sup>79</sup> PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas...", *op. cit.*, p. 113.

<sup>80</sup> Generado conocimiento, el proceso puede retroalimentarse y empezar de nuevo con identificación de nuevos objetivos (FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 88).

presentación oral (5-10 min.), que toma como base el informe escrito revisado por el tutor.

**b) El profesor** proporciona orientación, a través de comentarios didácticos; corrige los aspectos fundamentales de la exposición oral, evaluando los puntos fuertes y mejorables de las presentaciones; también anima a miembros de otros grupos a participar en la discusión de los trabajos, realizando preguntas y comentarios constructivos. Durante la última fase del proceso, se desarrollan habilidades de alto nivel, como por ejemplo: la toma de decisiones, síntesis de ideas, la auto y coevaluación, y la extracción de conclusiones, que generan nuevos conocimientos.<sup>81</sup>

## V. SEGUIMIENTO DEL PROCESO DURANTE SU IMPLEMENTACIÓN

Llegados a este punto cabe preguntarse acerca de cómo se llevará a cabo el seguimiento de la ejecución del proyecto durante su desarrollo; qué elementos de juicio asisten a los solicitantes para controlar el transcurso de la actividad.

La supervisión tanto del proceso (desarrollo) como del producto final (resultado) se realizará a través de: **1º**. El registro de observaciones realizado por cada docente durante el desarrollo de la actividad, basado en la percepción directa de la participación e involucración de los equipos tanto en las sesiones plenarias al inicio y al final de la actividad como durante la acción tutorial en pequeños grupos en las que también se habrán formulado diversas preguntas a todos los componentes del grupo, pudiéndose detectar conductas antisociales. **2º**. Se cuenta, además, con los informes individuales y grupales al término de las distintas fases que han sido entregados con carácter previo a las entrevistas. Acaso sería de interés también que los componentes de cada equipo levantaran acta de las sesiones e hicieran entrega de la documentación al tutor. **3º**. Y, por último, se tendrá en cuenta la valoración de la presentación oral y discusión subsiguiente tanto de comunicantes, en defensa de sus argumentos, como del auditorio mediante las interpelaciones constructivas.

<sup>81</sup> *Ibíd.*

## VI. EVALUACIÓN GLOBAL DEL PROCESO

### A. *EL FONDO*

El proceso de introducir una nueva metodología docente no puede culminar con éxito sin ser una experiencia compartida, transparente y, por tanto, democrática en la que participen todos los agentes implicados directamente en el desarrollo del proceso y, en especial, los estudiantes sujetos a examen<sup>82</sup> y, si es posible, contar también con la opinión de los egresados; a unos y otros hay que brindarles la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. El alumno debería así tener la posibilidad no solo: de evaluarse a sí mismo (autoevaluación): ¿cómo me veo yo?, y evaluar a otros estudiantes (coevaluación o evaluación por pares): ¿cómo me ven mis compañeros?,<sup>83</sup> sino además: de evaluar al tutor (emitir juicio sobre el docente) y evaluar tanto el proceso como el resultado fruto del trabajo grupal (valoración crítica sobre el método).

### B. *LA FORMA*

La evaluación más fiable consiste en la distribución de encuestas anónimas entre el alumnado; se puede articular a través de una plantilla de elección múltiple siguiendo una escala Likert de frecuencias predefinidas (1 = nunca; 5 = siempre). Otra fórmula interesante sería disponer de un espacio, por ejemplo: destinar las últimas líneas del informe del tutor<sup>84</sup> (heteroevaluación), para que el alumno efectuara una reflexión crítica, señalara ventajas e inconvenientes y formulara sugerencias de mejora centradas en la actividad, que serían tomadas en consideración tanto en la evaluación sumativa (evaluación negociada)<sup>85</sup>

<sup>82</sup> DOCHY, Filip, Mien SEGERS y Sabine DIERICK, "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2002, vol. 2, nro. 2, p. 24.

<sup>83</sup> Falchikov define la evaluación entre iguales como el proceso por el que grupos de individuos evalúan a sus compañeros (DOCHY, Filip, Mien SEGERS y Sabine DIERICK, "Nuevas vías de aprendizaje...", *op. cit.*, 2002, p. 23).

<sup>84</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 91.

<sup>85</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, nro. 2, 2003, p. 108.



como en el planteamiento del problema en ocasiones posteriores. Estos parámetros, a los que quizá cabe añadir un debate abierto con grupos de alumnos especialmente motivados, evitan tener una visión incompleta o sesgada del método y permiten una adecuada triangulación<sup>86</sup> para que el equipo docente, tras una reunión de autocrítica, pueda rediseñar las actividades y su enfoque al comenzar la programación del siguiente curso académico. En casos de experiencias más dilatadas, podría incluso invitarse a un experto externo para que emitiera un dictamen según estándares homogéneos de verificación y certificación de la calidad docente.

## VII. TRANSFERIBILIDAD

La metodología del ABP nace en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster a orillas del lago Ontario con el objetivo de capacitar a los profesionales para atender unas necesidades dadas;<sup>87</sup> desde Canadá llega a Europa a mediados de los años 70; son pioneras las Universidades de Maastricht y Aalborg que ofrecen cursar todos sus estudios con esta metodología.<sup>88</sup> La pronta acogida que tiene este cambio de paradigma educativo, al calor del Plan de Bolonia, hace que esta metodología se extienda con buenos resultados a otros campos del saber (por ej.: gestión empresarial, ingenierías...)<sup>89</sup> entre los que se cuenta Derecho, pues los objetivos del ABP coinciden con los propios de la formación jurídica.<sup>90</sup> El análisis comparado invita a pensar que esta técnica de aprendizaje es perfectamente extrapolable a cualquier materia jurídica, por las experiencias habidas en la Universidad de Buenos Aires, donde es posible superar de este modo algunas asignaturas (por ej.: Derecho Mercantil), su difusión en diversos congresos y jornadas, así como la existencia de grupos de innovación docente consolidados, v. gr., en el País Vasco y Cataluña (por ej.: Dikasteia), que hacen un uso profuso de ella. No hay

<sup>86</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 92.

<sup>87</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 80.

<sup>88</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, pp. 80-81.

<sup>89</sup> FONT RIBAS, Antoni, "Líneas maestras...", *op. cit.*, p. 80.

<sup>90</sup> CRUICKSHANK, David A., "Problem-based Learning in Legal Education", en WEBB, J. & C. MAUGHAN (eds.), *Teaching Lawyer Skills*, London, Butterworths, 1996, p. 187.

razón, por tanto, para pensar que el ABP no se pueda poner en marcha con éxito en otros contextos diferentes.

### VIII. SOSTENIBILIDAD

El ABP en su vertiente clásica está concebido para su implementación en pequeños grupos, que no superen los 60 alumnos. El elevado número de matrícula que en la realidad sobrepasa el establecido inicialmente en las memorias de grado, parece disuadir *a priori* de su implementación en nuestras asignaturas. Sin embargo, se han desarrollado diversas variantes al paradigma de Maastricht, el APB al estilo Hong Kong (respuesta oriental) y el ABP 4x4 (respuesta occidental),<sup>91</sup> que suponen una reformulación del modelo, tenidas en cuenta estas circunstancias exógenas a la voluntad del equipo; además, las consecuencias desfavorables sobre las metodologías activas, incluido el ABP, que comporta la masificación y la limitación de horarios y espacios en nuestras Facultades, también pueden ser paliadas a través del empleo de las nuevas tecnologías (TIC) como han demostrado los especialistas.<sup>92</sup>

### IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENITO CAPA, Águeda y Ana CRUZ, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea, 2005.
- BIGGS, John B., "Enhancing Teaching through Constructive Alignment", en *Higher Education*, vol. 32, Kluwer Academic Publishers, 1996, pp. 347-364.
- BIGGS, John B. y Kevin F. COLLINS, *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Nueva York, Academic Press, 1982.
- BLOOM, Benjamin S., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1975.
- BOUD, David J., "Problem-based Learning in Perspective", en BOUD, D. (ed.), *Problem-based Learning in Education for the Professions*, Sydney, Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), 1985, pp. 13-19.

<sup>91</sup> PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas del ABP...", *op. cit.*, pp. 59 y 65.

<sup>92</sup> FONT RIBAS, Antoni, "El uso de las TIC como soporte para el ABP", en GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 2008, pp. 229-253.

- BRANDA, Luis A., "L'aprenentatge basat en problemes", en VV. AA., *L'aprenentatge basat en problemes, Innovació Docent en Educació Superior*, Bellaterra (Barcelona), Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona (IDES-UAB), 2009, pp. 11-46.
- CASTÁN TOBEÑAS, José, *Derecho civil español, común y foral. Obra ajustada al programa para las oposiciones a notarías determinadas*, Madrid, Reus, 1936-1939.
- CRUICKSHANK, David A., "Problem-based Learning in Legal Education", en WEBB, J. & C. MAUGHAN (eds.), *Teaching Lawyer Skills*, Londres, Butterworths, 1996, pp. 187-240.
- DOCHY, Filip, Mien SEGERS y Sabine DIERICK, "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2002, vol. 2, nro. 2, pp. 13-31.
- DRISCOLL, Marcy P. y Adriana VERGARA, "Nuevas Tecnologías y su impacto en la Educación del futuro", en *Pensamiento Educativo*, vol. 21, 1997, pp. 81-99.
- ENGEL, Charles E., "Not just a Method but a Way of Learning", en BOUDS, D. y G. FELETTI (eds.), *The Challenge of Problem Based Learning*, 3ª ed., Nueva York, Routledge, 2013, pp. 17-27.
- ESTEFANÍA MOREIRA, Joaquín, *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 1997.
- EXLEY, Kate y Reg DENNICK, *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, Madrid, Narcea, 2007.
- FACH GÓMEZ, Katia, "Ventajas del Problem Based Learning (PBL) como método de aprendizaje del Derecho Internacional", en *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, nro. 1, 2012, pp. 59-74.
- FONT RIBAS, Antoni, "El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho. Una experiencia práctica", Grupo Consolidado de Innovación Docente "Ikas-teia", en *Congreso IUSINNOVA*, Universidad de Almería, 13 y 14 de mayo de 2010.
- "El uso de las TIC como soporte para el ABP", en GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 2008, pp. 229-253.
  - "La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho", en *Revista de Derecho Mercantil*, nro. 287, ene-mar 2013, pp. 237-279.
  - "Líneas maestras del aprendizaje por problemas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nro. 18-1, 2004, pp. 79-95.

- FONT RIBAS, Antoni, "Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)", en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, nro. 2, 2003, pp. 100-112.
- GOYES MORENO, Isabel, "Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, vol. 11, nro. 21, 2013, pp. 101-120.
- GUEVARA MORA, Gabriela, "Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad", en *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 11, nro. 20, Universidad de Costa Rica, 2010, pp. 142-167.
- IMAZ ZUBIAUR, Leire, "La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de Derecho Civil: una propuesta comprometida para transitar por el Derecho de la Persona", en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, vol. 8, jun. 2013, pp. 58 a 84.
- INÉS ATRIO, Silvia, "Experiencia de ABP apoyada con TIC, X Semestre Programa de Administración de Empresas", en *Memorias del Congreso Internacional TIC y Pedagogía*, 3ª ed., Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Barquisimeto, 16, 17 y 18 de mayo de 2012, pp. 270-275.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*, dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectorado Académico [en línea] <[http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/abp/abp.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf)> [consultado el 13-5-2013].
- JONASSEN, David, "El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje", en REIGELUTH, C. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, 2000, pp. 225-249.
- NORDSTRÖM, Kjell A., Entrevista en *La Vanguardia*, Barcelona, 30-3-2004.
- KOLB, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice Hall, 1984.
- MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Alianza, 2006.
- MORALES, Patricia y Eva LANDA, "Aprendizaje basado en problemas", en *Theoria*, vol. 13, 2004, pp. 145-157.
- OLMEDO PERALTA, Eugenio, "La interdisciplinariedad en el Aprendizaje Basado en Problemas en las Enseñanzas Jurídicas: la necesidad de coordinación entre materias", en *Actas del IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Valladolid, 2011, pp. 323-347.

- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, *La enseñanza del Derecho (dos modelos y una propuesta)*, Lima-Bogotá, Palestra-Temis, 2006.
- PRIETO NAVARRO, Leonor, "Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas", en *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, nro. 124, 2006, pp. 173-196.
- PRIETO, Alfredo, David DÍAZ, María HERNÁNDEZ y Enric LACASA, "Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4", en *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, coord. por J. García Sevilla, Universidad de Murcia, 2008, pp. 55-74.
- RUÉ, Joan, Miquel AMADOR, Jordi GENÉ, Francesc Xavier RAMBLA *et al.*, "Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool", en *Quality in Higher Education*, vol. 16, nro. 3, 2010, pp. 285-295 (separata).
- RUÉ, Joan, Antoni FONT RIBAS y Gisela CEBRIÁN, "La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)", en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 2011, nro. 3, pp. 1-20.
- SARMIENTO, Martín, *Reflexiones literarias para una Biblioteca Real (1743)*, J. Santos Puerto (ed.), Santiago de Compostela, Consello da Cultura Colega, 2002.
- VARGAS VASSEROT, Carlos, *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: Prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2011.
- WOODS, Donald R., *Problem-Based Learning: Helping Your Students Gain the Most from PBL*, Hamilton, Ontario (Canadá), The Book Store-McMaster University, 1995.

Fecha de recepción: 2-6-2014.

Fecha de aceptación: 15-3-2015.