

## **El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación jurídica y su aplicación en un ámbito multicultural**

JULIETA MAROTTA<sup>1</sup> y AGUSTÍN PARISE<sup>2</sup>

### RESUMEN

Este trabajo estudia cómo el “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) contribuye a la formación de graduados en Derecho que se desenvuelven en un ámbito multicultural. En primer lugar, se elabora sobre la actual multiculturalidad en las aulas de las facultades de derecho en la República Argentina. En segundo lugar, se elabora sobre la implementación del ABP. El caso de estudio aborda el ABP en las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Maastricht, en los Países Bajos. En esa segunda parte, se abordan aspectos metodológicos del ABP y se ofrece un ejemplo de problema utilizado en un aula multicultural. Se brinda entonces información sobre la presencia y el valor del ABP, y se presentan ventajas de su implementación para fomentar una “ciudadanía global,” al tiempo que se crea conocimiento legal.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en problemas - Educación legal - Aula multicultural.

<sup>1</sup> Universidad de Naciones Unidas-MERIT (Maastricht, Países Bajos). Abogada, Universidad de Buenos Aires (Argentina); Magíster en Derecho, Universidad Estatal de la Luisiana (EE. UU.); Doctora en Políticas Públicas, Universidad de Maastricht. Correo electrónico: [julieta.marotta@maastrichtuniversity.nl](mailto:julieta.marotta@maastrichtuniversity.nl).

<sup>2</sup> Facultad de Derecho, Universidad de Maastricht (Maastricht, Países Bajos). Abogado y Doctor en Derecho, Universidad de Buenos Aires (Argentina); Magíster en Derecho, Universidad Estatal de la Luisiana (EE. UU.); Doctor en Derecho, Universidad de Maastricht. Correo electrónico: [agustin.parise@maastrichtuniversity.nl](mailto:agustin.parise@maastrichtuniversity.nl).

## Problem-Based Learning (PBL) in Legal Education and its Application in a Multicultural Environment

### ABSTRACT

This paper explores how “Problem-Based Learning” (PBL) contributes in the training of law graduates that operate in a multicultural environment. First, this paper delves into the current multiculturalism in the classrooms at schools of law in Argentina. Second, it focuses on the implementation of PBL. The case study addresses PBL in the classrooms at the School of Law of Maastricht University, in the Netherlands. In this second part, methodological aspects of PBL are addressed and an example of a problem used in a multicultural classroom is offered. Information is then provided on the presence and value of PBL, and the advantages of its implementation are presented to foster “global citizenship”, while generating legal knowledge.

### KEYWORDS

Problem-based learning - Legal education - Multicultural classroom.

### I. INTRODUCCIÓN

El derecho es un fenómeno social, cultural y vital que opera en una realidad dada.<sup>3</sup> Sin embargo, como resultado de la globalización, los graduados en derecho se ocupan asimismo de relaciones transnacionales.<sup>4</sup> Los graduados querrán adaptarse a la interacción de sistemas jurídicos y, para ello, necesitarán aprender a interactuar en un ámbito

<sup>3</sup> ABRAM LUJÁN, José M., “La enseñanza del derecho. La necesaria consideración de los problemas concretos de la comunidad a la luz de los derechos fundamentales. Objeto de la formación de los hombres de derecho”, en *El Derecho*, 202, p. 627.

<sup>4</sup> PÉREZ PERDOMO, Rogelio, “Introducción”, en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 22-23, y ALTERINI, Jorge Horacio, “La enseñanza del Derecho”, en *La Ley*, 1988-C-687.

multicultural.<sup>5</sup> Conocerán las reglas y deberán adaptar su interpretación a las nuevas situaciones que se gestarán en un contexto social globalizado.<sup>6</sup> Los graduados, así, se familiarizarán con otras formas que regulan el comportamiento humano: ¡serán abogados *sans frontières*!<sup>7</sup>

El “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) contribuye a la formación de graduados en derecho que se desenvuelven en un ámbito multicultural. El presente trabajo se divide en dos partes. En primer lugar, se elabora sobre la multiculturalidad en las aulas de las facultades de derecho en la República Argentina. En segundo lugar, se elabora sobre la implementación del ABP en las aulas de derecho. El caso de estudio que se presenta aborda el ABP en las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Maastricht (UM), en los Países Bajos. En esa segunda parte, se presentan aspectos metodológicos del ABP y se ofrece un ejemplo de problema utilizado en un aula multicultural.

## II. MULTICULTURALIDAD EN LAS AULAS<sup>8</sup>

La segunda mitad del siglo XX mostró una expansión del número de alumnos que accedió a la educación superior en América Latina, al tiempo que las universidades se convirtieron en plataformas para la movilidad social.<sup>9</sup> Los graduados en derecho comenzaron a ofrecer una composición más diversa, a la luz de género y etnia.<sup>10</sup>

<sup>5</sup> MUÑOZ GENESTOUX, Rosalía y Daniela VETERE, “El impacto del derecho internacional de los derechos humanos en la enseñanza del derecho de familia: desafíos actuales”, en *Derecho de Familia. Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 74, 2016, p. 285.

<sup>6</sup> BRUSA, Horacio H., “Diseño de la enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 2003-E-1006.

<sup>7</sup> CARNOTA, Walter F., “La enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 2011-D-1296, y VAN ROSSUM, Wibo M., “Resolving Multicultural Legal Cases: A Bottom Up Perspective on the Internationalization of Law”, en KLABBERS, Jan y Mortimer SELLERS (eds.), *The Internationalization of Law and Legal Education*, Dordrecht, Springer, 2008, p. 113.

<sup>8</sup> Aspectos de esta sección fueron publicados originalmente como PARISE, Agustín, “Legal Education in Argentina: A Plea for Comparative Law in a Multicultural Environment”, en *Louisiana Law Review*, 81, 2021, p. 1275. Traducción al español realizada por Julieta Marotta y Agustín Parise.

<sup>9</sup> ESPÓSITO, Julia, “Educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre la necesidad de políticas educativas institucionalizadas”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 44, p. 105.

<sup>10</sup> BERGOGLIO, María Inés, “Cambios en la formación jurídica en América Latina”, en *Academia*, 5:10, 2007, p. 9.

La diversidad cultural no es un elemento extraño para las aulas de derecho en Argentina. En efecto, las universidades se convirtieron en plataformas para la movilidad social. En América Latina, se matricularon en instituciones de educación superior en 1950 un total de 270.000 alumnos. Ese número aumentó a 15 millones en 2005.<sup>11</sup> Argentina no fue una excepción a ese crecimiento, y las razones sociales y económicas pueden ayudar a explicarlo. Hubo una necesidad de más trabajadores calificados en las economías más desarrolladas y hubo movilidad social entre los miembros de la sociedad que anteriormente habían sido excluidos debido a género, edad o condiciones económicas.<sup>12</sup>

Con respecto a las facultades de derecho, y de manera similar a otras jurisdicciones latinoamericanas, la composición social es ahora más diversa en Argentina, mientras que la población femenina supera a la masculina, ya desde hace varias décadas.<sup>13</sup> Los alumnos extranjeros (principalmente, de países vecinos) se sienten cada vez más atraídos a las aulas argentinas. La movilidad de alumnos se percibe en mayor medida a nivel de posgrado, luego de haber adquirido instrucción sobre los fundamentos jurídicos de sus jurisdicciones de origen.<sup>14</sup> El aumento en la movilidad en América Latina se remonta a mediados de la década de 1990, cuando se implementaron políticas públicas para incentivarla.<sup>15</sup> El interés en atraer y

<sup>11</sup> CHIROLEU, Adriana, “Los contextos que enmarcan la reforma de la ley de educación superior: entre desafíos y oportunidades”, en MARQUINA, Mónica y Germán SOPRANO (coords.), *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007, p. 37.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> BERGOGLIO, María Inés, “Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina”, en *Via Iuris*, 6, 2009, pp. 16-25. Véase asimismo BERGOGLIO, María Inés, “Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio”, en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, p. 101, y PÉREZ PERDOMO, Rogelio, *Latin American Lawyers: A Historical Introduction*, Stanford, Stanford University Press, 2006, pp. 106-107.

<sup>14</sup> PARISE, Agustín, *Ownership Paradigms in American Civil Law Jurisdictions: Manifestations of the Shifts in the Legislation of Louisiana, Chile, and Argentina (16<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> Centuries)*, Leiden, Brill-Nijhoff, 2017, p. 46.

<sup>15</sup> LUQUE, Gustavo Adolfo y Lucía Graciela RIVEROS, *Alumnos extranjeros en las universidades argentinas*, Villa María, Universitaria de Villa María, 2009, pp. 22-23.

recibir alumnos extranjeros está creciendo en Argentina. Por ejemplo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dedica recursos a aumentar el número de alumnos extranjeros,<sup>16</sup> habiendo establecido el programa *Study Buenos Aires*<sup>17</sup> y acuerdos con contrapartes extranjeras, principalmente de España.<sup>18</sup>

Argentina se ubicaba hace una década debajo de Canadá, EE. UU. y Uruguay como líder continental en la recepción de alumnos extranjeros.<sup>19</sup> Ese número de alumnos extranjeros siguió creciendo,<sup>20</sup> si bien aún no tiene un peso específico a la luz del número total de alumnos universitarios. En 2020, había aproximadamente 2,5 millones de alumnos cursando estudios universitarios en Argentina.<sup>21</sup> En esa población, los alumnos extranjeros son una fracción muy menor: 4,0 % de pregrado y grado y 8,4 % de posgrado.<sup>22</sup> Esta situación no es nueva, ya que, por ejemplo, un estudio realizado por Felipe Fucito en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en 1995, mostró que ningún alumno había completado su educación secundaria más allá de las fronteras de Argentina.<sup>23</sup>

La gran mayoría de los alumnos extranjeros en Argentina provienen de las Américas, tal como lo reflejan las estadísticas para 2020. Así, estos

<sup>16</sup> Véase, por ejemplo, BRAGINSKI, Ricardo, “‘Turistas de estudio’: llegan más de 50.000 al año y buscan que sean el doble en 2021”, en *Clarín*, 6 de octubre de 2017.

<sup>17</sup> Véase Buenos Aires Ciudad, *Study Buenos Aires* [en línea] <<https://study.buenosaires.gob.ar/en>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>18</sup> PINTO, Mónica, “Developments in Latin American Legal Education”, en *Penn State International Law Review*, 21, 2002, p. 64.

<sup>19</sup> LUQUE, Gustavo Adolfo y Lucía Graciela RIVEROS, *op. cit.*, p. 24.

<sup>20</sup> Véase, por ejemplo, la cobertura del tema en DROVETTO, Javier, “Estudiar en el exterior: Se consolidan los viajes de intercambio”, en *La Nación*, 24 de octubre de 2016, y Anónimo, “La cantidad de extranjeros que estudian en el país ya es récord”, en *Clarín*, 22 de marzo de 2007.

<sup>21</sup> República Argentina, *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021* [en línea] <[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis\\_2020-2021\\_sistema\\_universitario\\_argentino.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf)> [Consulta: 20-4-2022], diapositiva 9.

<sup>22</sup> *Ibidem*, diapositiva 40.

<sup>23</sup> FUCITO, Felipe, “Características demográficas y socioculturales de la muestra”, en Instituto de Cultura Jurídica, *El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas Sociales de La Plata: investigación precedida por dos análisis introductorios sobre los estudios universitarios y la enseñanza del derecho en la Argentina*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1995, p. 76.

alumnos lideran en la población (95,61 %), seguidos por aquellos que provienen de Europa (3,14 %). Luego se suman, de una manera apenas representativa, alumnos de Asia (1,0 %), África (0,2 %) y Oceanía (0,05 %).<sup>24</sup> En 2020, en las universidades públicas, la mayoría de los alumnos extranjeros provenían de países vecinos, como ser Bolivia, Brasil, Paraguay y Perú.<sup>25</sup>

La educación legal argentina fue sujeta a críticas constructivas y se advirtió que las técnicas pedagógicas requerían cambios.<sup>26</sup> Los académicos estudiaron el currículo y sus rasgos pedagógicos, en los que el positivismo prevalece claramente,<sup>27</sup> para algunos incluso como una cuestión de fe.<sup>28</sup> Estudios empíricos revelan resultados enriquecedores sobre las ventajas y debilidades.<sup>29</sup>

Los estudios sobre educación legal han ganado gravitación en Argentina especialmente durante las últimas décadas,<sup>30</sup> ya que los

<sup>24</sup> República Argentina, *op. cit.*, diapositiva 44.

<sup>25</sup> *Ibidem*, diapositiva 46.

<sup>26</sup> Véase, por ejemplo, la crítica temprana en CUETO RÚA, Julio César, “El ‘Case Method’. Observaciones sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos”, en *La Ley*, 71-1958-847. Véase, asimismo, Anónimo, “Primer Encuentro entre Profesores y Alumnos sobre la Enseñanza del Derecho”, en *Lecciones y Ensayos*, 77, 2002, p. 288, y Anónimo, “VI Encuentro de profesores y alumnos: ‘La enseñanza y el aprendizaje del derecho’”, en *Lecciones y Ensayos*, 83, 2007, p. 320.

<sup>27</sup> PEZZETTA, Silvina, “Ejercicio sobre las opiniones y expectativas de los estudiantes de Derecho. Entre la conformidad y la crítica”, en *Academia*, 12:24, 2014, p. 218.

<sup>28</sup> MONTOYA, Juny, “The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal”, en *Journal of Legal Education*, 59, 2010, p. 548.

<sup>29</sup> Véase, por ejemplo, LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988; FUCITO, Felipe, *El Profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2000; BRIGIDO, Ana María y Carlos Alberto LISTA, “Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC: la perspectiva de los alumnos”, en *Academia*, 2:3, 2004, p. 199; LISTA, Carlos A., “Legal Education in Argentina: From Ideals of Justice to a Value-free Conception of the Law”, en *Web Journal of Current Legal Issues*, 2 [en línea] <<http://webjcli.ncl.ac.uk/2011/issue2/lista2.html>> [Consulta: 20-4-2022]; CARDINAUX, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2:1, 2015, p. 13, y BIANCO, Carola y María Cecilia CARRERA, “La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 38, 2008, p. 685.

<sup>30</sup> PEZZETTA, *op. cit.*, p. 217.

académicos alertaron sobre la necesidad de replantear muchos aspectos de esa área de conocimiento.<sup>31</sup> Quienes abogan por un cambio en la educación legal han alertado sobre la necesidad de actualizar los planes de estudios en las facultades de derecho.<sup>32</sup> Por ejemplo, a partir de la década de 1950, Julio Cueto Rúa abogó por cambios en la educación legal argentina. Sus experiencias docentes en los EE. UU. lo convirtieron en un canal para el replanteo en la educación legal.<sup>33</sup> En la década de 1970, Julio Chiappini alertó sobre la necesidad de cambio, dejando atrás la exégesis y el descuido de las habilidades prácticas.<sup>34</sup> Más recientemente, en la década de 1980, estudios empíricos emprendidos por el Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia señalaron la preeminencia de la información sobre la formación en las facultades de derecho argentinas.<sup>35</sup> En las facultades de derecho en Argentina, la enseñanza se consideraba principalmente teórica y sujeta a métodos pasivos. Allí, la evaluación se llevaba a cabo principalmente mediante la memorización

<sup>31</sup> MARISCAL, Enrique, "Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender", en *Academia*, 1:1, 2003, pp. 94-95.

<sup>32</sup> Véase sobre la historia de las universidades en la Argentina: BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*, 2ª ed., Buenos Aires, Sudamericana, 2010; y Consejo de Rectores de las Universidades Privadas, *Historia de las Universidades Argentinas de Gestión Privada: 45 Aniversario*, Buenos Aires, Dunken, 2003.

Véase sobre la estructura de las facultades de derecho y el currículo: PINTO, Mónica, "Internationalisation, Globalisation and the Effect on Legal Education in Argentina", en JAMIN, Christophe y William VAN CAENEGEM (eds.), *The Internationalisation of Legal Education*, s.l., Springer, 201, p. 40.

Véase sobre el currículo durante el cambio de siglo: GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo, *La enseñanza del derecho en Argentina: Capital Federal y Gran Buenos Aires, en particular, situación de alumnos, profesores y abogados, habilitación profesional*, Buenos Aires, Ediar, 2001, pp. 124-125.

<sup>33</sup> Véanse, por ejemplo, las ideas presentadas en CUETO RÚA, *op. cit.*; CUETO RÚA, Julio C., *El "common law": su estructura normativa, su enseñanza*, Buenos Aires, La Ley, 1957, y CUETO RÚA, Julio C., *Fuentes del Derecho*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1961.

<sup>34</sup> CHIAPPINI, Julio, "Crisis y soberanía en la enseñanza del derecho", en *El Derecho*, 91, 1975, p. 943.

<sup>35</sup> DEL CARRIL, Enrique V., "La enseñanza", en LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988, p. 81; y Anónimo, "La educación legal y la formación de abogados en la Argentina (Conclusiones de la encuesta sobre la educación legal y formación de abogados en la Argentina. Anexo sobre situación profesional)", en *La Ley*, 1984-D-1396.

Véase la crítica en HERNÁNDEZ, Lidia B., "La autocrítica: un punto de partida para mejorar nuestra enseñanza del derecho", en *La Ley*, 1985-A-872.

de información.<sup>36</sup> Los expertos volvieron a señalar en la década de 2000 la necesidad de reducir la memorización y, por el contrario, implementar evaluaciones mediante la aplicación y la reflexión.<sup>37</sup>

Los esfuerzos para alcanzar el cambio fueron bienvenidos.<sup>38</sup> Por ejemplo, se introdujeron clínicas jurídicas<sup>39</sup> en varias facultades de derecho,<sup>40</sup> el *role playing* se implementó como una herramienta adicional<sup>41</sup> y nuevas tecnologías ingresaron en las aulas.<sup>42</sup> El ABP también llegó a Argentina, si bien en años más recientes,<sup>43</sup> tratando de dejar atrás la exclusividad de las clases magistrales.<sup>44</sup> Sin embargo, las clases magistrales siguen siendo el método de educación más utilizado.<sup>45</sup>

<sup>36</sup> DEL CARRIL, *op. cit.*, p. 81; y Anónimo, “La educación legal”, *op. cit.*

<sup>37</sup> APOSTOLIDIS, Federico Matías, “Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 3:4, 2014, pp. 56-57; AGA, Javier F., “Enseñanza del derecho. El diagnóstico de Sócrates de nuestra educación jurídica”, en *Jurisprudencia Argentina*, 2015-IV, s.p., y BÖHMER, Martín, “Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino”, en *Revista Pensar en Derecho*, 2012, p. 20.

<sup>38</sup> Anónimo, “Primer Encuentro”, *op. cit.*, p. 288.

<sup>39</sup> Véase sobre el desarrollo de clínicas jurídicas en América Latina: CARRILLO, Arturo J. y Nicolás ESPEJO YAKSIC, “Re-Imagining International Clinical Law”, en *Maryland Journal of International Law*, 26, 2011, p. 80, y CASTRO-BUITRAGO, Erika *et al.*, “Clinical Legal Education in Latin America: Toward Public Interest”, en BLOCH, Frank S. (ed.), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Nueva York, Oxford University Press, 2011, p. 69.

<sup>40</sup> Véase, por ejemplo, PLOVANICH, María Cristina, “Enseñanza para la práctica del derecho. Clínica Jurídica de la Escuela de Abogacía. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC”, en *El Dial*, DC1895, 2012.

<sup>41</sup> BARBERO, Omar U., “El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 1981-C-984.

<sup>42</sup> FALIERO, Johanna Caterina, “Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes”, en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 4:6, 2015, p. 50.

<sup>43</sup> DÍAZ, Eduardo A., “Claves para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la práctica jurídica en la universidad. Competencias esenciales, ‘caso problema’, y teoría-práctica”, en *El Dial*, DC2201, 2016, y DÍAZ, Eduardo A., “Práctica profesional del abogado. Propuesta para mejorar su enseñanza-aprendizaje en la Universidad”, en *El Dial*, DC2054, 2015.

<sup>44</sup> La literatura se refirió a la marcada presencia de las clases magistrales. Véanse, por ejemplo, GOZAÍNI, *op. cit.*, p. 30, y PODESTÁ, Andrea I., “Breves reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho de Familia”, en *La Ley Online*, AP/DOC/513/2014.

<sup>45</sup> Véase un ejemplo de cambio, en el área del derecho de familia, en BIELSA ROS, José María, “El trabajo creativo en la enseñanza del derecho de familia”, en *La Ley Online*, AP/DOC/366/2013.

### III. ABP EN ACCIÓN

El ABP fue implementado primero en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) durante los últimos años de la década de 1960.<sup>46</sup> Desde allí, logró expandirse a otros campos de las ciencias, tales como el derecho.<sup>47</sup> El currículo implementado desde 1982 en la Facultad de Derecho de UM, en los Países Bajos, ofrece en Europa un ejemplo temprano de recepción del ABP.<sup>48</sup>

#### A. CASO DE ESTUDIO

El presente trabajo toma a UM como caso de estudio, ya que esta casa de estudios es una de las pioneras en la implementación del ABP en las aulas de derecho. Un contexto sobre UM ayuda a dimensionar el tamaño de la población de alumnos a la luz de la implementación del ABP. La UM fue establecida en 1976 y se caracteriza por haber adoptado el ABP como modelo educativo, por su componente internacional y por su aproximación interdisciplinaria a la educación.<sup>49</sup> Cuenta con aproximadamente 21.000 alumnos y 2.300 docentes.<sup>50</sup> Su población está compuesta por 123 nacionalidades, donde 55 % de los alumnos y 45 % de los docentes son extranjeros.<sup>51</sup> Aproximadamente 40 % de los alumnos realiza estancias de estudio en el extranjero, mientras que la universidad recibe anualmente más de 1.000 alumnos de intercambio. La mayoría de los temas de investigación y los casos tratados en el aula abordan temáticas internacionales. Por ejemplo, UM demostró su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas tanto

<sup>46</sup> BARROWS, Howard S., "Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview", en *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 1996, pp. 3-4.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> DRIESSEN, Erik y Cees VAN DER VLEUTEN, "Matching Student Assessment to Problem-based Learning: lessons from experience in a law faculty", en *Studies in Continuing Education*, 22.2, 2000, p. 237.

<sup>49</sup> Véanse Maastricht University, *About UM* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um-0>> [Consulta: 20-4-2022]; y Maastricht University, *History* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/history>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>50</sup> Maastricht University, *Facts & Figures* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/facts-figures>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>51</sup> *Ibidem*.

en la inclusión de los temas en el currículo, como en la implementación de proyectos que directamente contribuyen al cumplimiento de los objetivos.<sup>52</sup>

La Facultad de Derecho de UM cuenta con aproximadamente 2.500 alumnos,<sup>53</sup> de los cuales 52 % son extranjeros.<sup>54</sup> Allí existe un programa de derecho europeo (Programa Europeo), donde se dictan los cursos en inglés.<sup>55</sup> El Programa Europeo es aquí tomado como caso de estudio para abordar el ABP y su aplicación en un ámbito multicultural. Este programa cuenta con una población de aproximadamente 500 alumnos en el primer año. Tal como el nombre del programa lo indica, el currículo forma sobre aspectos de derecho europeo y sobre la integración europea con una visión interdisciplinaria, utilizando métodos de la historia, ciencias políticas, relaciones internacionales, economía, filosofía y sociología, entre otros.<sup>56</sup> Una mirada a la implementación del ABP en un aula del Programa Europeo invita a reflexionar sobre la formación de alumnos de derecho para desarrollarse en un ámbito multicultural.

## B. METODOLOGÍA

El ABP es un método de aprendizaje activo donde el alumno aprende resolviendo un problema.<sup>57</sup> Estos métodos empoderan al alumno al considerarlo un ente activo en el proceso de aprendizaje. Así, el conocimiento se genera y no se recibe.<sup>58</sup> John Harbord explicó que estos métodos

<sup>52</sup> Maastricht University, *Sustainability* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/sustainability>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>53</sup> Maastricht University, *About Law* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/faculties/faculty-law/about-law>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>54</sup> Maastricht University, *Maastricht Faculty of Law Highlights 2021* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/maastricht-law-faculty-focus-2021>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>55</sup> Maastricht University, *European Law School* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/education/bachelor/bachelor-european-law-school>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Véase, por ejemplo, MOUST, Jos, Peter BOUHUIJS y Henk SCHMIDT, *Introduction to Problem-based Learning. A Guide for Students*, 4ª ed., Groninga, Noordhoff Uitgevers, 2017, pp. 19-51.

<sup>58</sup> SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *Foundations of Problem-based Learning*, Maidenhead, Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2004, pp. 35-37.

permiten “gestionar la interacción intelectual para construir conocimiento colectivo”.<sup>59</sup> La construcción de conocimiento colectivo requiere de la participación activa del alumno en su desarrollo.<sup>60</sup> Aquí se aplica el proverbio chino que dice: “Lo que oigo, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo aprendo”.<sup>61</sup>

La rápida diseminación del ABP en distintas universidades a nivel global se apoya en estudios empíricos que demuestran aspectos positivos sobre el efecto del método en el proceso de aprendizaje.<sup>62</sup> Así, tanto alumnos como docentes han informado que disfrutaban de aprender y se sienten motivados a hacerlo durante las reuniones que suscriben al ABP.<sup>63</sup> Este método de aprendizaje activo también ayuda a los alumnos a recordar lo aprendido a largo plazo, a trabajar en forma independiente, a generar conocimiento en grupo y a sentirse mejor preparados para colaborar, resolver problemas, trabajar con fuentes y liderar reuniones.<sup>64</sup> Estos son atributos esenciales para un graduado en derecho.<sup>65</sup>

Las aulas de derecho se benefician con el ABP. Desde sus orígenes, este método ha sido considerado relevante para la enseñanza del derecho por la necesidad que tiene el graduado de presentarle a su cliente una recomendación para resolver un problema. Para esto, el graduado necesita saber cómo trabajar en forma independiente, cómo hacer uso de la

<sup>59</sup> Esta reflexión fue compartida en un evento sobre cómo introducir el ABP a un grupo multicultural organizado por el EdLab de UM el 30-3-2022. Véase asimismo Maastricht University, *Guidelines for Designing PBL Introductions* [en línea] <<https://edlab.nl/pbl-introductions/>> [Consulta: 20-4-2022].

<sup>60</sup> DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, “The Problem-based Learning Process”, en VAN BERKEL, Henk *et al.* (eds.), *Lessons from Problem-based Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 15-16.

<sup>61</sup> BRETON, Gaétan, “Some Empirical Evidence on the Superiority of the Problem-based Learning (PBL) Method”, en *Accounting Education*, 8:1, 1999, p. 1.

<sup>62</sup> HAKE, Richard R., “Interactive-engagement versus Traditional Methods: A Six-thousand-student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses”, en *American Journal of Physics*, 66, 1998, p. 64.

<sup>63</sup> DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, *op. cit.*, p. 17; y NORMAN, Geoffrey R. y Henk G. SCHMIDT, “The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence”, en *Academic Medicine*, 67:9, 1992, p. 564.

<sup>64</sup> DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, *op. cit.*, p. 17; BRETON, *op. cit.*, y NORMAN, Geoffrey R. y Henk G. SCHMIDT, *op. cit.*

<sup>65</sup> DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, *op. cit.*, p. 17, y BRETON, *op. cit.*, p. 4.

variedad de fuentes disponibles, cómo interactuar con sus colegas y cómo comunicar sus recomendaciones al cliente.<sup>66</sup> El ABP está diseñado de tal forma que permite al alumno aprender un método para resolver un problema en forma independiente. Este método activo comienza por incentivar a la persona a preguntarse: ¿Qué es lo que conozco sobre este tema? y ¿qué debo aprender para poder otorgarle a mi cliente una recomendación?

El ABP está diseñado de tal forma que el grupo construye conocimiento nuevo sobre su conocimiento previo. De esta forma, el conocimiento que se adquiere parte de una referencia a algo conocido por los alumnos. El ABP tradicional consiste en tres etapas que se desarrollan en tres momentos.<sup>67</sup> El derrotero es el siguiente:

- *Primera reunión (día 1), discusión previa:* Los alumnos comienzan el proceso de aprendizaje activando su conocimiento previo. Se comparte ese conocimiento previo y se aprende de los pares, identificando los aspectos que el grupo ignora.
- *Trabajo en la biblioteca y clase magistral (día 2), estudio independiente:* Los alumnos buscan respuestas a los aspectos de la materia que aún desconocen. Esto los lleva a consultar diferentes fuentes y a asistir a una clase magistral sobre la temática.
- *Segunda reunión (día 3), discusión posterior:* Los alumnos comparten lo que aprendieron con el grupo. En esta etapa se realiza una puesta en común y el testeo de conocimiento.<sup>68</sup> Este proceso puede denominarse *Espiral del ABP*, donde se construye un puente entre ambas reuniones.

Los alumnos son, entonces, el principal agente generador de conocimiento y son un ente activo en su aprendizaje. Ellos no reciben respuestas y, por el contrario, son quienes generan sus propias respuestas en base a sus necesidades intelectuales (o “lagunas intelectuales”). Durante las tres etapas, se siguen siete pasos,<sup>69</sup> que intentan estructurar de modo

<sup>66</sup> BRETON, *op. cit.*, p. 1.

<sup>67</sup> VAN TIL, Cita y Francy VAN DER HEIJDEN, *PBL Study Skills: An Overview*, Maastricht, Maastricht University, 2010, pp. 6-11.

<sup>68</sup> *Ibidem.*

<sup>69</sup> *Ibidem.*

secuencial la forma en que el conocimiento se construye. La Tabla 1 enumera los siete pasos del ABP, e indica su lugar dentro de las tres etapas. El punto III.C del presente trabajo ofrece una ilustración de la implementación de los siete pasos.

**TABLA 1. LOS SIETE PASOS DEL ABP**

<i>Primera reunión (día 1)-discusión previa.</i>
Paso 1: Lectura del problema y clarificación de conceptos.
Paso 2: Definición del problema.
Paso 3: Lluvia de ideas ( <i>brainstorming</i> ).
Paso 4: Análisis del problema y estructura de hipótesis.
Paso 5: Definición de objetivos de aprendizaje (expresados como preguntas).
<i>Trabajo en la biblioteca y clase magistral (día 2), estudio independiente.</i>
Paso 6: Búsqueda de respuestas a los objetivos de aprendizaje en la literatura.
<i>Segunda reunión (día 3)-discusión posterior.</i>
Paso 7: Informe de las respuestas.

En el ABP, hay cuatro roles definidos: el docente (*i.e.*, tutor, en la terminología del ABP), un líder, un secretario y el grupo. El tutor es un docente que conoce los objetivos del curso, la literatura y el método del ABP. Su rol es asegurarse de que el grupo llegue a los objetivos de aprendizaje del curso. El tutor utiliza el arte de la pregunta para hacer que los alumnos lleguen, en forma independiente, a la respuesta esperada. Este actor sigue el razonamiento de los alumnos y los acompaña a través de la pregunta. Entonces, el tutor no lidera la reunión, y opta por dirigir los intercambios de ideas para asegurarse de que los alumnos efectivamente lleguen a comprender los conceptos de la materia.<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Véanse aspectos del ABP en Maastricht University, *Problem-Based Learning at Maastricht University* [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=cMtLXXf9Sko>> [Consulta: 20-4-2022], y Maastricht University, *The Basics of Problem-Based Learning* [en línea] <<https://sbelearningacademy.nl/resources-pbl>> [Consulta: 20-4-2022].

En todo grupo se designa un líder y un secretario. Estos roles se alternan en cada reunión, de manera que se asegura que todos pueden ser líderes y secretarios. Generalmente, las reuniones se extienden durante dos horas. La primera hora se dedica a la discusión posterior de un problema, mientras que la segunda hora se destina a la discusión previa del nuevo problema que el grupo debe resolver. El líder es el responsable de la reunión. Este alumno asegura que se cumpla correctamente con el método de aprendizaje y que los objetivos de aprendizaje sean cubiertos a lo largo de la reunión. También tiene como rol manejar el tiempo, asegurándose de que se cubran todos los pasos necesarios durante el tiempo de la reunión.

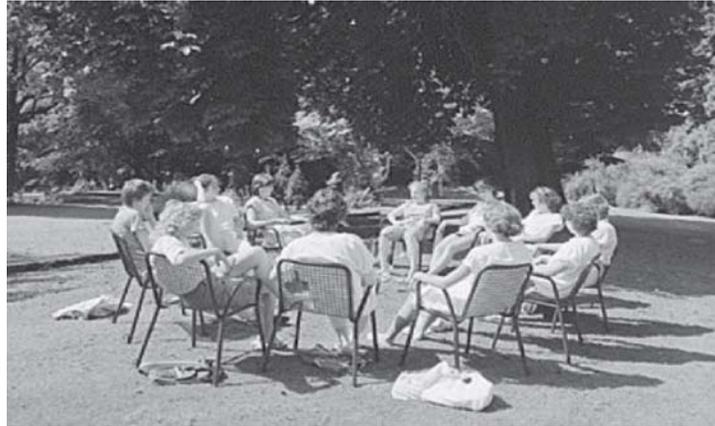
El secretario es quien toma nota de las discusiones que se llevan a cabo. Este participante brinda frecuentemente una síntesis de la conversación para confirmar que todo el grupo “esté en la misma página”; utiliza el pizarrón o la computadora. Generalmente, se observa que el secretario utiliza el pizarrón durante la discusión previa (para que todo el grupo pueda referir a las notas durante la discusión) y la computadora durante la discusión posterior (para que todo el grupo pueda referir a las notas a la hora de prepararse para el examen final).

Los alumnos restantes conforman el grupo y cada uno contribuye activamente a la discusión. A su vez, dentro de todo grupo hay distintas personalidades que naturalmente los lleva a adoptar un rol dentro del grupo. Por ejemplo, existe el rol de “abeja reina”, “padrino”, “negativo”, “tímido” o “fantasioso”.<sup>71</sup> El ABP ofrece un entorno donde los alumnos aprenden a manejar sus personalidades para colaborar en forma constructiva.

El espacio físico en el que el ABP se desarrolla es importante y tiene que incentivar al diálogo libre. En sus orígenes, algunas reuniones se llevaban a cabo al aire libre y los alumnos se limitaban a compartir ideas. Allí, los alumnos agrupaban las sillas en círculos y discutían. Véase la Imagen 1 con un ejemplo de algunas de las primeras reuniones en UM.<sup>72</sup>

<sup>71</sup> Véanse las ideas tempranas en SCHMIDT, H. y J. BOUHUIS, *Onderwijs in taakgerichte groepen*, 3ª ed., Utrecht, Het Spectrum, 1985.

<sup>72</sup> Wim Gijsselaers autorizó la reproducción de la Imagen 1.

**IMAGEN 1. ABP FUERA DEL AULA**

En la actualidad, el ABP se desarrolla principalmente dentro de un aula. En ese hábitat, cohabitan un tutor y un máximo de 15 alumnos. Los alumnos y el tutor se sientan formando un círculo, lo que habilita así que todos los participantes se enfrenten con la mirada. No existe un lugar asignado específicamente para el tutor. Idealmente, no se posiciona en un lugar que atribuya jerarquía (v. gr., al costado del pizarrón o detrás de un atril) y se recomienda que en cada reunión cambie de lugar para evitar ser el centro de referencia. La Imagen 2<sup>73</sup> muestra el ambiente ideal para que se lleve a cabo el ABP.

**IMAGEN 2. ABP DENTRO DEL AULA**

<sup>73</sup> La Imagen 2 es una captura de pantalla de Maastricht University, *Problem-Based Learning*, *op. cit.*

El ABP se experimentó también en plataformas digitales (v. gr., Zoom) como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Allí, el mayor desafío fue encontrar técnicas que incentiven a la participación y que mantengan a los alumnos motivados durante el proceso de aprendizaje. Para esto, es importante que los alumnos sientan que pertenecen al grupo y que este es un lugar seguro para compartir ideas. Las reglas de comportamiento cambian cuando los alumnos están conectados en plataformas digitales. Por ejemplo, los alumnos y el tutor mantienen las cámaras abiertas en todo momento.

Diversos elementos resultaron beneficiosos para incentivar la participación de los alumnos en los cursos que adoptaron el ABP en plataformas digitales. Por ejemplo, al inicio de la reunión se puede realizar una actividad informal que fortalezca al grupo. Se les pide entonces a los alumnos que busquen la última foto que sacaron con su teléfono y se la muestren al grupo, se les pide a miembros del grupo que busquen sus tazas de café preferidas y las muestren a la cámara. Se puede, asimismo, utilizar técnicas para limitar las distracciones. Para ello, se puede invitar a los alumnos a reflexionar sobre un tema en subgrupos de dos o tres alumnos, dirigiéndolos a un “cuarto” en la plataforma digital para que mantengan esa conversación y luego hagan una devolución al grupo. Métodos de participación al comienzo de la reunión (v. gr., reaccionar a encuestas o completar cuestionarios) y la creación de nubes de palabras también resultan beneficiosos para activar la concentración, interacción y motivación de los miembros del grupo. Se recomienda que el tutor requiera la participación activa de los alumnos que no se integren a las actividades durante la reunión. En el ABP en plataformas digitales, el tutor es un actor fundamental: pasa de tener un rol pasivo a un rol activo, ya que es el tutor quien tiene que incentivar e implementar técnicas para aumentar la participación de los alumnos.

El ABP tradicional en siete pasos ha encontrado variaciones y se ha adaptado a las necesidades de los cursos y formatos. Por ejemplo, algunos cursos que enseñan métodos cuantitativos implementaron una alternativa denominada “Aprendizaje centrado en un proyecto”. Otros cursos implementaron el “Aprendizaje centrado en el grupo” o el “Aprendizaje centrado en el caso”.<sup>74</sup> En estas últimas, los alumnos, sin necesariamente

<sup>74</sup> Estos desarrollos se ven principalmente en las aulas de medicina. Allí el “caso” es el paciente. NEVE, Hilary *et al.*, “Evaluation of an Innovative, Evidence-Guided, PBL Approach”, en *The Clinical Teacher*, 15, 2018, p. 157.

seguir los siete pasos, reciben un proyecto o un caso en el que tienen que trabajar en grupo. Las reuniones se utilizan para que los alumnos informen al tutor en forma semanal sobre los avances y obstáculos que encontraron en el proyecto o en la experiencia con el “caso” y en el trabajo en grupo. Estas alternativas merecen atención en las aulas de derecho.

Los métodos de aprendizaje activo se enriquecen en contextos multiculturales porque en el aula se expresa la diversidad.<sup>75</sup> Este espacio prepara a los alumnos para ser “ciudadanos globales”. Allí también se ejercitan valores de inclusión, diversidad y respeto, junto con habilidades de comunicación, escucha activa, expresión y razonamiento crítico. Vale notar que el trabajo en grupo en un ambiente multicultural presenta desafíos,<sup>76</sup> que se manifiestan en la forma en que distintas culturas se comunican. Estudios han resaltado en este marco las diferencias entre culturas individualistas (v. gr., Países Bajos) y culturas colectivistas (v. gr., China).<sup>77</sup>

El ABP requiere, en contextos multiculturales, que los alumnos y docentes reciban entrenamiento en las diferencias culturales para poder establecer expectativas y entender de dónde devienen ciertos comportamientos.<sup>78</sup> Es importante que las instituciones educativas reconozcan esta barrera e implementen intervenciones para que un grupo heterogéneo pueda comunicarse correctamente y así lograr cooperar. Por ejemplo, algunos programas han implementado sesiones de *coaching* sobre las dinámicas de grupo. El grupo trabaja con un *coach* que apunta a que cada integrante entienda su rol en el grupo y cómo cada alumno puede contribuir.<sup>79</sup> También se han incluido sesiones de *self-coaching*, para que los alumnos mismos entiendan sus atributos (*competencies*) y los utilicen en

<sup>75</sup> SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *op. cit.*, pp. 129-166.

<sup>76</sup> POPOV, Vitaliy *et al.*, “Multicultural Student Group Work in Higher Education: An Explorative Case Study on Challenges as Perceived by Students”, en *International Journal of Intercultural Relations*, 36:2, 2012, p. 302.

<sup>77</sup> *Ibidem*.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 312.

<sup>79</sup> Esta intervención se realizó en el curso introductorio a las políticas públicas (*i.e.*, *Public Policy*), el cual forma parte de la Maestría en Políticas Públicas y Derechos Humanos en UM/Universidad de Naciones Unidas-MERIT. Este curso se ofrece en el mes de septiembre durante el año académico.

el aula.<sup>80</sup> Otra intervención ha sido la invitación a alumnos a participar de una reunión donde se enseña y se muestran ejemplos sobre las diferencias culturales en la comunicación. El tutor necesita prepararse para ayudar al grupo a que fortalezca su capacidad de comunicarse en un espacio heterogéneo. Esta habilidad requiere de práctica y es esencial en un ámbito multicultural que necesita que sus individuos cooperen para poder coexistir.

### C. ILUSTRACIÓN

El ABP es un método que apunta a empoderar al alumno. Se le ofrecen entonces las herramientas necesarias para que primero pueda realizar investigación, luego pueda integrar teoría y práctica, y finalmente pueda aplicar el conocimiento y las destrezas necesarias para desarrollar una solución viable a un problema definitivo.<sup>81</sup> El ABP requiere interacción de todos los participantes, incluidos docentes y alumnos, ya que cada uno busca su función dentro del grupo.

Para que el ABP funcione, el problema debe ser diseñado de tal forma que requiera de 15 mentes para poder solucionarse.<sup>82</sup> También tiene que incentivar a la colaboración entre todos los miembros del grupo, y la inclusión de los atributos y conocimientos de cada individuo. Así, se fortalece el conocimiento de los alumnos sobre sus atributos y conocimiento, al tiempo que se coopera en la construcción del conocimiento colectivo.

Se presenta a continuación un escenario ficticio creado para el ABP, que se implementa en el curso de historia del derecho europeo en el Programa Europeo.<sup>83</sup> El curso se ubica en el primer año del currículo y

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> SAVERY, John R., "Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions", en WALKER, Andrew *et al.*, *Essential Readings in Problem-based Learning*, West Lafayette, Purdue University Press, 2015, p. 5.

<sup>82</sup> Véase sobre el diseño de un problema adecuado para el ABP SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *op. cit.*, pp. 59-70.

<sup>83</sup> Este escenario ficticio fue desarrollado, en inglés, por Johanna Anna (Tanja) van der Meer. La autora autorizó la reproducción del texto en la presente traducción. El escenario y la narrativa que se acompaña fue presentado previamente en PARISE, Agustín, "Notas sobre la ficción como herramienta para la enseñanza del derecho", en *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, 7, 2021, p. 355.

se extiende desde Roma hasta la codificación decimonónica. El ejemplo que se acompaña se utiliza para el estudio de la Edad Media y atiende el período del redescubrimiento del *Corpus iuris civilis* en la Península Itálica. En la primera reunión, los alumnos leen un escenario ficticio y realizan los pasos 1 a 5. El escenario ficticio lee:

Falco es un joven que vive en Padua. Nació en 1125 y ahora tiene 23 años. Hace cinco años comenzó a trabajar para Pietro, que es un maestro tapicero. Acordaron que Pietro enseñaría a Falco cómo diseñar y tejer tapices. Si Falco trabajaba duro en el taller de Pietro durante cinco años con resultados positivos, Pietro ayudaría a Falco para que sea admitido en el gremio de tejedores de tapices. Incluso, Pietro lo ayudaría a establecer su propio taller y con el tiempo a alcanzar el nombramiento de maestro.

Falco trabajó duro y ahora es el diseñador y supervisor de la mitad de los tapices que salen del taller de Pietro. Pietro no quiere perder a un buen empleado y crear un competidor formidable. En consecuencia, cambia de opinión: se olvidará de la promesa realizada, no lo va a hacer miembro del gremio y menos aún ayudarlo a establecer su propio taller. Falco decide llevar a Pietro a la corte, pero al pedir consejo a un abogado nota que su acuerdo con Pietro, aun cuando válido, no es oponible conforme al derecho romano ya que ese derecho reconoce un número limitado de contratos. Falco no puede forzar a Pietro a cumplir con sus promesas, ya que al recurrir a una corte secular se aplicaría ese derecho romano.

Encontrándose confundido opta por visitar su parroquia, donde el cura local se encuentra leyendo su breviario. El cura le aconseja no recurrir a la corte secular y, por el contrario, recurrir a la corte eclesiástica. Allí Falco podría ganar su caso ...

La lectura y comprensión del escenario ficticio conduce al alumno en el recorrido a través de los primeros cinco pasos. Así los alumnos clarifican conceptos, tales como tipos de contratos. Luego identifican el problema relativo al derecho que se aplica en esas cortes y las respectivas diferencias. Los alumnos entonces realizan una *lluvia de ideas*, para luego elaborar una hipótesis de solución al problema (v. gr., ventajas de litigar ante la corte eclesiástica). Al finalizar la reunión se definen los objetivos de aprendizaje, tales como las diferencias en el derecho de los contratos

conforme al derecho canónico y al derecho romano. Luego de la reunión los alumnos realizan estudios independientes sobre el derecho, para aclarar dudas, y asisten a una clase magistral sobre el tema. En la segunda reunión –ya en la etapa de discusión posterior– se comparten la solución y los informes con las razones por las cuales Falco debería recurrir a la corte eclesiástica. El escenario ficticio ayuda a los alumnos y docentes a entender el derecho que se aplicaba en la Edad Media en una región determinada y puede entonces servir en la conducción del alumnado cuando experimenta los distintos pasos del ABP.

#### IV. REFLEXIÓN FINAL

Los alumnos formados en un aula multicultural están mejor equipados para actuar en un ámbito globalizado.<sup>84</sup> Se recomienda entonces que la diversidad cultural sea preservada en el aula. El ABP, como ejemplo de un método de educación activa, contribuye a la creación de conocimiento colectivo en un ámbito multicultural. A través de este método, los alumnos conocen sus atributos y conocimiento, al tiempo que experimentan formas para aceptar la diferencia y cooperar en la búsqueda conjunta de la solución a un problema. Así, los métodos de educación activa brindan herramientas al alumno para convertirse en un agente activo que puede abogar por los valores de inclusión, diversidad y respeto, junto con habilidades de comunicación, escucha activa, expresión y razonamiento crítico. Estos valores y atributos son esenciales en las aulas multiculturales que preparan al alumno a trabajar en una sociedad globalizada.

#### V. BIBLIOGRAFÍA

ABRAM LUJÁN, José M. *et al.*, “La enseñanza del derecho. La necesaria consideración de los problemas concretos de la comunidad a la luz de los derechos fundamentales. Objeto de la formación de los hombres de derecho”, en *El Derecho*, 202, 2003, p. 627.

AGA, Javier F., “Enseñanza del derecho. El diagnóstico de Sócrates de nuestra educación jurídica”, en *Jurisprudencia Argentina*, 2015-IV, s. p.

<sup>84</sup> Maastricht University, *International Classroom* [en línea] <<https://edlab.nl/international-classroom/>> [Consulta: 20-4-2022].

- ALTERINI, Jorge Horacio, "La enseñanza del Derecho", en *La Ley*, 1988-C-687.
- APOSTOLIDIS, Federico Matías, "Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 3:4, 2014, p. 45.
- BARBERO, Omar U., "El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del derecho", en *La Ley*, 1981-C-984.
- BARROWS, Howard S., "Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview", en *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 1996, p. 3.
- BERGOGLIO, María Inés, "Cambios en la formación jurídica en América Latina", en *Academia*, 5:10, 2007, p. 9.
- "Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina", en *Via Iuris*, 6, 2009, p. 12.
  - "Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, p. 101.
- BIANCO, Carola y María Cecilia CARRERA, "La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP", en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 38, 2008, p. 685.
- BIELSA ROS, José María, "El trabajo creativo en la enseñanza del derecho de familia", en *La Ley Online*, AP/DOC/366/2013.
- BÖHMER, Martín, "Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino", en *Revista Pensar en Derecho*, 2012, p. 11.
- BRAGINSKI, Ricardo, "Turistas de estudio': llegan más de 50.000 al año y buscan que sean el doble en 2021", en *Clarín*, 6 de octubre de 2017.
- BRETON, Gaétan, "Some Empirical Evidence on the Superiority of the Problem-based Learning (PBL) Method", en *Accounting Education*, 8:1, 1999, p. 1.
- BRIGIDO, Ana María y Carlos Alberto LISTA, "Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC: la perspectiva de los alumnos", en *Academia*, 2:3, 2004, p. 199.
- BRUSA, Horacio H., "Diseño de la enseñanza del derecho", en *La Ley*, 2003-E-1006.
- BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*, 2ª ed., Buenos Aires, Sudamericana, 2010.

- Buenos Aires Ciudad, *Study Buenos Aires* [en línea] <<https://study.buenosaires.gob.ar/en>> [Consulta: 20-4-2022].
- CARDINAUX, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2:1, 2015, p. 13.
- CARNOTA, Walter F., “La enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 2011-D-1296.
- CARRILLO, Arturo J. y Nicolás ESPEJO YAKSIC, “Re-Imagining International Clinical Law”, en *Maryland Journal of International Law*, 26, 2011, p. 80.
- CASTRO-BUITRAGO, Erika *et al.*, “Clinical Legal Education in Latin America: Toward Public Interest”, en BLOCH, Frank S. (ed.), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Nueva York, Oxford University Press, 2011, p. 69.
- CHIAPPINI, Julio, “Crisis y soberanía en la enseñanza del derecho”, en *El Derecho*, 91, 1975, p. 943.
- CHIROLEU, Adriana, “Los contextos que enmarcan la reforma de la ley de educación superior: entre desafíos y oportunidades”, en MARQUINA, Mónica y Germán SOPRANO (coords.), *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007, p. 37.
- Consejo de Rectores de las Universidades Privadas, *Historia de las Universidades Argentinas de Gestión Privada: 45 Aniversario*, Buenos Aires, Dunken, 2003.
- CUETO RÚA, Julio César, “El ‘Case Method’. Observaciones sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos”, en *La Ley*, 71-1958-847.
- *El “common law”: su estructura normativa, su enseñanza*, Buenos Aires, La ley, 1957.
- *Fuentes del Derecho*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1961.
- DEL CARRIL, Enrique V., “La enseñanza”, en LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988, p. 73.
- DÍAZ, Eduardo A., “Claves para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la práctica jurídica en la universidad. Competencias esenciales, ‘caso problema’, y teoría-práctica”, en *El Dial*, DC2201, 2016.
- “Práctica profesional del abogado. Propuesta para mejorar su enseñanza-aprendizaje en la Universidad”, en *El Dial*, DC2054, 2015.
- DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, “The Problem-based Learning Process”, en VAN BERKEL, Henk *et al.* (eds.), *Lessons from Problem-based Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2010, p. 13.

- DRIESEN, Erik y Cees VAN DER VLEUTEN, "Matching Student Assessment to Problem-based Learning: lessons from experience in a law faculty", en *Studies in Continuing Education*, 22.2, 2000, p. 235.
- DROVETTO, Javier, "Estudiar en el exterior: Se consolidan los viajes de intercambio", en *La Nación*, 24 de octubre de 2016.
- FALIERO, Johanna Caterina, "Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes", en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 4:6, 2015, p. 50.
- FUCITO, Felipe, "Características demográficas y socioculturales de la muestra", en Instituto de Cultura Jurídica, *El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas Sociales de La Plata: investigación precedida por dos análisis introductorios sobre los estudios universitarios y la enseñanza del derecho en la Argentina*, La Plata, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1995, p. 63.
- *El Profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo, *La enseñanza del Derecho en Argentina: Capital Federal y Gran Buenos Aires, en particular, situación de alumnos, profesores y abogados, habilitación profesional*, Buenos Aires, Ediar, 2001.
- HAKE, Richard R., "Interactive-engagement versus Traditional Methods: A Six-thousand-student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses", en *American Journal of Physics*, 66, 1998, p. 64.
- HERNÁNDEZ, Lidia B., "La autocrítica: un punto de partida para mejorar nuestra enseñanza del derecho", en *La Ley*, 1985-A-872.
- "La cantidad de extranjeros que estudian en el país ya es récord", en *Clarín*, 22 de marzo de 2007.
- "La educación legal y la formación de abogados en la Argentina (conclusiones de la encuesta sobre la educación legal y formación de abogados en la Argentina - Anexo sobre situación profesional)", en *La Ley*, 1984-D-1396.
- LISTA, Carlos A., "Legal Education in Argentina: From Ideals of Justice to a Value-free Conception of the Law", en *Web Journal of Current Legal Issues*, 2 [en línea] <<http://webjcli.ncl.ac.uk/2011/issue2/lista2.html>> [Consulta: 20 de abril de 2022].
- LUQUE, Gustavo Adolfo y Lucía Graciela RIVEROS, *Alumnos extranjeros en las universidades argentinas*, Villa María, Universitaria de Villa María, 2009.

LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988.

Maastricht University, *About Law* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/faculties/faculty-law/about-law>> [Consulta: 20-4-2022].

– *About UM* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um-0>> [Consulta: 20-4-2022].

– *European Law School* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/education/bachelor/bachelor-european-law-school>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Facts & Figures* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/facts-figures>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Guidelines for Designing PBL Introductions* [en línea] <<https://edlab.nl/pbl-introductions/>> [Consulta: 20-4-2022].

– *History* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/history>> [Consulta: 20-4-2022].

– *International Classroom* [en línea] <<https://edlab.nl/international-classroom/>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Maastricht Faculty of Law Highlights 2021* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/maastricht-law-faculty-focus-2021>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Problem-Based Learning at Maastricht University* [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=cMtLXXf9Sko>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Sustainability* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/sustainability>> [Consulta: 20-4-2022].

– *The Basics of Problem-Based Learning* [en línea] <https://sbelearningacademy.nl/resources-pbl> [Consulta: 20-4-2022].

MARISCAL, Enrique, “Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender”, en *Academia*, 1:1, 2003, p. 67.

MONTOYA, Juny, “The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal”, en *Journal of Legal Education*, 59, 2010, p. 545.

MOUST, Jos, Peter BOUHUIJS y Henk SCHMIDT, *Introduction to Problem-based Learning. A Guide for Students*, 4ª ed., Groninga, Noordhoff Uitgevers, 2017.

MUÑOZ GENESTOUX, Rosalía y Daniela VETERE, “El impacto del derecho internacional de los derechos humanos en la enseñanza del derecho de familia: desafíos actuales”, en *Derecho de Familia. Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 74, 2016, p. 285.

NEVE, Hilary *et al.*, “Evaluation of an Innovative, Evidence-Guided, PBL Approach”, en *The Clinical Teacher*, 15, 2018, p. 156.

- NORMAN, Geoffrey R. y Henk G. SCHMIDT, "The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence", en *Academic Medicine*, 67:9, 1992, p. 564.
- PARISE, Agustín, "Legal Education in Argentina: A Plea for Comparative Law in a Multicultural Environment", en *Louisiana Law Review*, 81, 2021, p. 1275.
- "Notas sobre la ficción como herramienta para la enseñanza del derecho", en *7 Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, 7, 2021, p. 355.
  - *Ownership Paradigms in American Civil Law Jurisdictions: Manifestations of the Shifts in the Legislation of Louisiana, Chile, and Argentina (16<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> Centuries)*, Leiden, Brill-Nijhoff, 2017.
- PÉREZ PERDOMO, Rogelio, "Introducción", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, p. 11.
- *Latin American Lawyers: A Historical Introduction*, Stanford, Stanford University Press, 2006.
- PEZZETTA, Silvina, "Ejercicio sobre las opiniones y expectativas de los estudiantes de Derecho. Entre la conformidad y la crítica", en *Academia*, 12:24, 2014, p. 211.
- PINTO, Mónica, "Developments in Latin American Legal Education", en *Penn State International Law Review*, 21, 2002, p. 61.
- "Internationalisation, Globalisation and the Effect on Legal Education in Argentina", en JAMIN, Christophe y William VAN CAENEGEM (eds.), *The Internationalisation of Legal Education*, s.l., Springer, 201, p. 37.
- PLOVANICH, María Cristina, "Enseñanza para la práctica del derecho. Clínica Jurídica de la Escuela de Abogacía. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC", en *El Dial*, DC1895, 2012.
- PODESTÁ, Andrea I., "Breves reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho de Familia", en *La Ley Online*, AP/DOC/513/2014.
- POPOV, Vitaliy *et al.*, "Multicultural Student Group Work in Higher Education: An Explorative Case Study on Challenges as Perceived by Students", en *International Journal of Intercultural Relations*, 36:2, 2012, p. 302.
- "Primer Encuentro entre Profesores y Alumnos sobre la Enseñanza del Derecho", en *Lecciones y Ensayos*, 77, 2002, p. 285.
- República Argentina, *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021* [en línea] <[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis\\_2020-2021\\_sistema\\_universitario\\_argentino.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf)> [Consulta: 20-4-2022].

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y SU APLICACIÓN EN UN ÁMBITO MULTICULTURAL

JULIETA MAROTTA – AGUSTÍN PARISE

SAVERY, John R., "Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions", en WALKER, Andrew *et al.*, *Essential Readings in Problem-based Learning*, West Lafayette, Purdue University Press, 2015, p. 5.

SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *Foundations of Problem-based Learning*, Maidenhead, Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2004.

SCHMIDT, H. y J. BOUHUIS, *Onderwijs in taakgerichte groepen*, 3ª ed., Utrecht, Het Spectrum, 1985.

VAN ROSSUM, Wibo M., "Resolving Multicultural Legal Cases: A Bottom Up Perspective on the Internationalization of Law", en KLABBERS, Jan y Mortimer SELLERS (eds.), *The Internationalization of Law and Legal Education*, Dordrecht, Springer, 2008, p. 113.

VAN TIL, Cita y Francy VAN DER HEIJDEN, *PBL Study Skills: An Overview*, Maastricht, Maastricht University, 2010.

"VI Encuentro de profesores y alumnos: 'La enseñanza y el aprendizaje del derecho'", en *Lecciones y Ensayos*, 83, 2007, p. 319.

Fecha de recepción: 21-4-2022.

Fecha de aceptación: 20-5-2022.