

Una Experiencia Interdisciplinaria en el Derecho Usando la Instrucción entre Pares Modificada y el e-portafolio

Una Experiència Interdisciplinària en el Dret Usant la Instrucció entre Parells Modificada i l'e-portafolio

An Interdisciplinary Experience in Law using a Modified Peer instruction and e-portfolio

1

Katherine Becerra Valdivia

Profesora Asistente

Escuela de Derecho Coquimbo

Facultad de Ciencias Jurídicas

Universidad Católica del Norte, Chile

E-mail: kbecerra@ucn.cl

Resumen: Este trabajo explica el uso de la instrucción entre pares modificada y el e-portafolio en una asignatura interdisciplinaria de la carrera de Derecho, de la Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo, Chile, denominada “Construcción Socio Jurídica de las Instituciones”. La interdisciplinariedad en el Derecho requiere actividades didácticas que inviten a los estudiantes a comprender y reflexionar desde diversos paradigmas. En este caso desde la historia, el derecho y la sociología. A través de distintas evidencias que los estudiantes recopilaron en un portafolio digital es posible determinar a través de estadísticas descriptivas y análisis cualitativo la importancia de la innovación en aspectos valóricos y procedimentales en el estudio de las instituciones, pero también elementos metodológicos como una alta motivación, mejor comprensión de los contenidos, que encontraron un método de estudio y el desarrollo de habilidades blandas.

Palabras claves: interdisciplinaridad, Derecho, innovación, instrucción entre pares, e-portafolio

Resum: Aquest treball explica l'ús de la instrucció entre parells modificada i l'e-portafolio en una assignatura interdisciplinària de la carrera de Dret, de la Universitat Catòlica del Nord, Seu Coquimbo, Xile, denominada "Construcció Soci Jurídica de les Institucions". La interdisciplinarietat en el Dret requereix activitats didàctiques que convidin als estudiants a comprendre i reflexionar des de diversos paradigmes. En aquest cas des de la història, el dret i la sociologia. A través de diferents evidències que els estudiants van recopilar en un portafolio digital és possible determinar a través d'estadístiques descriptives i anàlisi qualitativa la importància de la innovació en aspectes valòrics i procedimentals en l'estudi de les institucions, però també elements metodològics com una alta motivació, millor comprensió dels continguts, que van trobar un mètode d'estudi i el desenvolupament d'habilitats toves.

Paraules claus: interdisciplinarietat, Dret, innovació, instrucció entre parells, e-portafolio

Abstract: This paper explains how it was used a modified peer instruction and e-portfolio in an interdisciplinary course at Law School, Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. The course is called "socio-legal construction of institutions." The interdisciplinary aspect of the law requires didactic activities that invite students to comprehend and reflex on diverse paradigms. In this case, from history, law, and sociology. The students gather various learning evidence in an e-portfolio. With descriptive statistics and qualitative analysis, it is possible to determine the significance of this innovation in attitudinal and procedural skills, but also in methodological aspects as a high level of motivation, a better understanding of contents, a new study method, and the development of soft skills.

Keywords: interdisciplinary, Law, innovation, peer instruction, e-portfolio

1. Objeto y delimitación del Estudio

De un tiempo a esta parte hay claridad de la situación del Derecho y sus procesos de enseñanza-aprendizaje: “[e]l diagnóstico debe ser claro; la forma en cómo se enseña el Derecho en nuestra tradición continental está destinado al fracaso, sino es que ya fracasó estrepitosamente [...] La forma de enseñar el Derecho que caracteriza a nuestras facultades no nos sirve” (Otero, 2017, 94). Esto se da con más fuerza en una asignatura donde el eje central es adquirir conocimiento, dejando fuera en la práctica, por la naturaleza del ramo, de competencias como habilidades procedimentales y actitudinales. Aun cuando son declaradas en el respectivo programa. Esta asignatura en la Universidad Católica del Norte (en adelante, UCN) se denomina “Construcción Socio Jurídica de las Instituciones”, siendo parte del segundo semestre de las y los estudiantes de Derecho, con una vocación interdisciplinaria. Como diagnóstico inicial, la enseñanza de la asignatura se ha basado en un paradigma de clase magistral de carácter absolutamente vertical donde el peso del proceso está en la enseñanza, es decir, en el profesor, asentado en los contenidos conceptuales y el desarrollo histórico y sociológico de ciertas instituciones determinadas en el programa. No es una asignatura de las más complejas de la carrera, por eso se encuentra en el ciclo básico, pero si es una de las más teóricas y conceptuales. Con el paso del tiempo, desde el cambio de malla ocurrido en 2017, no se han realizado actividades didácticas distintas de la clase magistral en la Escuela de Derecho, Coquimbo de la universidad. Además, el enfoque de aprendizaje debe ser interdisciplinario, por la naturaleza de la asignatura. Por tanto, se hizo necesario realizar cambios en la forma de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta realidad, los egresados de la escuela ya lo habían expresado en varias oportunidades e instrumentos: existe la necesidad de incorporar aspectos prácticos a todas las asignaturas, y quedó plasmado en el cambio de malla curricular. El libro de la carrera de Derecho señala de forma explícita que “la formación profesional actual debe considerar una fuerte formación práctica” (p. 6). Es por este diagnóstico, afianzado en quienes nos motiva la didáctica del Derecho y con el objetivo claro de encarnar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la UCN, que era necesario hacer cambios importantes en la manera de dictar el curso.

Si de acuerdo con el PEI, nuestro quehacer está centrado en el estudiante, teniendo como uno de los pilares esenciales la formación integral, promoviendo acciones que

promuevan el ámbito intelectual, el ámbito social y sociopolítico, así como un ámbito ético valórico, era de una vital trascendencia movilizar estos conocimientos interdisciplinarios a una formación basada en competencias a través de metodologías activas. Esto se une a la necesidad de mover recursos existentes para realizar clases online (remotas) sincrónicas durante la pandemia de COVID-19 en Chile y el mundo. Por eso, al diseñar la planificación didáctica del curso denominado “Construcción Socio Jurídica de las instituciones” impartido el segundo semestre del año 2021 se escogió hacerlo usando la instrucción entre pares modificado, promoviendo la creatividad de las y los estudiantes a través de diversas técnicas, para dejar evidencia de su aprendizaje a través de un e-portafolio o portafolio digital.

La instrucción entre pares, entendida como el trabajo que la/el estudiante hace con los materiales antes de las clases, respondiendo cuestionarios, convirtiendo la clase en mini-lecciones, fue el marco propicio para lograr realizar análisis interdisciplinario más prácticos pudiendo las/los estudiantes conocer las instituciones del Derecho, criticarlas, repensarlas, así como afianzar vínculos con otros compañeras y compañeros, haciendo del trabajo en equipo lo central del proceso de aprendizaje. En este sentido es que se presenta la modificación planteada a la metodología, pues, además de contestar cuestionarios, las/los estudiantes realizaban clase a clase cualquier actividad didáctica que les permitiera aprender/aprehender/reflexionar los textos, lo que se tradujo en mapas mentales, mapas conceptuales, tablas de comparación, posters, carillas de Instagram, collage, cartas históricas inventadas, etc., agregadas a un e-portafolio creado en Google Drive, lo que fortaleció su desarrollo en miras a convertirse en abogadas y abogados.

Si bien estas metodologías no son innovadoras *per se* en el ámbito educativo general, son una tremenda innovación para la asignatura, y el Derecho en general, pues cambia el contexto didáctico para dar paso a un aprendizaje situado y con la intención de generar habilidades y actitudes con una perspectiva crítica de las instituciones estudiadas, desde un paradigma interdisciplinario, así como tender a desarrollar habilidades blandas en las y los estudiantes, revisando los contenidos del curso de manera activa en un contexto de clase remota por la pandemia del COVID-19. Lo anterior se condice con el diagnóstico inicial, pues era necesario cambiar el enfoque de la relación vertical con énfasis en el profesor/a, a poner el foco de atención en el aprendizaje de las y los estudiantes, más allá del contenido.

Es por lo anterior, que la innovación que se presenta tiene como objetivo general configurar un espacio de comprensión/reflexión/difracción sobre los procesos e instituciones presentes hasta hoy en el Derecho a través de metodologías activas y con perspectiva interdisciplinaria. Además se establecieron 3 objetivos específicos: a. Modificar la estructura tradicional de la clase magistral del curso interdisciplinario, como lo es construcción socio jurídica de las instituciones, a una estructura de aprendizaje activo, centrado en el estudiante; b. Analizar la historia del derecho indiano y las instituciones constitucionales desde un paradigma reflexivo y colaborativo; y c. Formular productos por parte de las y los estudiantes que den cuenta del conocimiento interdisciplinario, habilidades procedimentales y actitudes desarrolladas. A juzgar por los resultados obtenidos, que serán desarrollados más adelante, estos objetivos se lograron exitosamente.

2. Marco Teórico y Antecedentes

Asignaturas como la que se comentan tiene una especial importancia dentro de la malla curricular, pues obliga a las y los estudiantes a conectar el Derecho con otras ciencias y áreas del conocimiento dándole un cariz interdisciplinario a la formación. Es por esto que a continuación se explicarán algunas notas sobre la interdisciplinariedad en general, su tratamiento en el Derecho, y como antecedentes, las particularidades del curso en que se realizó la innovación.

2.1 El concepto de Interdisciplinariedad

Para hablar de interdisciplina primero hay que poner de manifiesto que la tendencia en el conocimiento ha sido fragmentarlo y separarlo en diversas líneas, las cuales se dibujan a la luz de sus propias racionalidades, métodos de investigación, principios de análisis, etc. (Miller, 1982). Cada una de estas áreas con su propio “*grid of intelligence*” o red de inteligencia de acuerdo con lo planteado por St. Pierre (2016). Por eso se habla de ciencias exactas y ciencias sociales; humanismos y bellas artes; con diferentes disciplinas a su haber. Esta manera de catalogar el conocimiento ha sido superada por la complejidad del mundo en que vivimos. Por ejemplo, la principal área del conocimiento que se ha visto intervenida por una visión interdisciplinar es el área de las ciencias naturales o ambientales (García, 2011; Morin, 2010).

De acuerdo con Edgar Morín, la interdisciplinariedad puede significar dos cosas: “que diferentes disciplinas se sienten en una misma mesa...[p]ero interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad pueda devenir en alguna cosa orgánica” (Morin, 2010, p. 15). Para Rolando García, la interdisciplinariedad tiene que partir del objeto de estudio y señala es aquella que “requiere un sistema complejo” (García, 2011, p. 67), agregando que “[l]a complejidad de un sistema no está solamente determinada por la heterogeneidad de los elementos (o subsistemas) que lo componen y cuya naturaleza los sitúa normalmente dentro del dominio de diversas ramas de la ciencia y la tecnología. Además de la heterogeneidad la característica determinante de un sistema complejo es la interdefinibilidad (sic) y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total” (García, 2011, pp. 66–67). A esto se le agrega la idea de la integración que crea una visión holística o una visión que es común de un problema o pregunta que es complejo (Klein, 2007). Visto así el concepto, la interdisciplinariedad se utiliza en situaciones donde hay varias disciplinas que intervienen cooperándose mutuamente y cuyo análisis requiere una visión total del proceso.

Así las cosas, en la interdisciplinariedad las barreras de las áreas de conocimiento se han ido entrelazando, cooperando, integrándose para dar soluciones concretas a los problemas que enfrentamos en el siglo XXI. El Derecho, como parte del conocimiento no ha estado ajeno a esta tendencia.

2.2. La interdisciplinariedad en las Ciencias Jurídicas

De acuerdo con Dershowitz (2008), el Derecho es por su naturaleza interdisciplinario, pues no es posible entender el sistema normativo sin tener que recurrir a disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía entre otras diversas. De acuerdo con quienes ven efectos positivos en la interdisciplinariedad de la Ciencia Jurídica señalan que se ha ampliado el objeto de los discursos legales, en término de la información adicional que puede entregar a los operadores jurídicos y los marcos conceptuales que pueden utilizarse dentro de la información a tener en consideración; además permite que los problemas sean estudiados dentro de contextos más amplios, agregando soluciones a las problemáticas que no provienen solamente de las ciencias jurídicas, sino que de otras disciplinas (Vick, 2004, p. 180).

En términos de la información adicional que entrega la interdisciplinariedad, la misma colabora para determinar la efectividad externa de las normas jurídicas, es decir, más que solo revisar la consistencia interna de la norma, su estructura y significados, nos entrega información respecto a su utilización en la vida real, lo que se denomina la ley en acción (Schrama, 2011, p. 148). Esto es una información valiosa para variados operadores jurídicos y para las y los estudiantes que están en el proceso de entender cómo funciona el sistema jurídico de una manera más completa.

Existen estudios que han señalado las ventajas de que las y los estudiantes tengan un proceso de aprendizaje interdisciplinario. El estudio realizado por Kleynhans y Bornstein (2015), señala que, en el mercado de trabajo de los Estados Unidos, un 40% de los avisos de trabajos publicados solicitan, como un criterio de selección, que los postulantes tengan una formación interdisciplinaria. El estudio concluye señalando que “[t]herefore students who are trained in more than one field may gain a competitive career advantage over candidates who are trained in a single discipline or area of practice” (Kleynhans & Bornstein, 2015). Lo anterior puede ser visto como una oportunidad para las escuelas y facultades de Derecho en orden a incorporar no solo investigación interdisciplinaria como parte de sus planes de trabajo, sino que también incluir algunas asignaturas que colaboren en una formación más completa y compleja.

2.3. Antecedentes: construcción socio jurídica de las instituciones como parte de la carrera de Derecho en la Universidad Católica del Norte, Chile

En el curso que se implementó la innovación que se presenta en este artículo, varias disciplinas se establecen de manera general para conseguir el aporte al perfil de egreso, los resultados de aprendizajes esperados y abordar los diversos contenidos.

El curso llamado “Construcción Socio Jurídica de las Instituciones” es un ramo que pretende que la/el estudiante sea capaz de reconocer las bases y el desarrollo histórico del Derecho y en particular de sus instituciones y textos constitucionales, promoviendo al dominio I del perfil de egreso de la carrera: “tomar posición frente al asunto de relevancia jurídica utilizando la información recabada”. Además, colabora en diagnosticar las necesidades, expectativas, requerimientos e intereses de la o las personas y/u organizaciones para dar respuesta al asunto de relevancia jurídica, interpreta el

conocimiento acabado de conceptos y categorías fundamentales de las Ciencias Jurídicas, aplicando un sentido ético sustentado en la verdad, la justicia y la libertad demostrando un espíritu de servicio social de la profesión y de su propia realidad personal.

Sus resultados de aprendizaje son cuatro. En ellos la/el estudiante 1. Reconoce el área y las ramas del Derecho que se relacionan con el asunto de relevancia jurídica; 2. Establece relaciones entre el Derecho y sus aspectos histórico-sociales; 3. Describe dilemas éticos de la disciplina utilizando principios éticos universales; y, 4. Comenta la información que aportan otros profesionales en la comprensión del asunto de relevancia jurídica. Sus contenidos en términos generales son dos: Derecho Indiano, o el derecho que se aplicó desde la llegada de Cristóbal Colón a América hasta los procesos independistas americanos, y la historia constitucional latinoamericana, con especial énfasis en ciertas instituciones de las constituciones chilenas de 1833 y 1925.

Así las cosas, es un curso que se basa en una primera parte en el desarrollo histórico de instituciones jurídica, usando precisamente en la didáctica especial del derecho una metodología historiográfica, entendiendo que la historiografía jurídica es parte de las ciencias jurídicas, separándola de la historia general y de las ciencias sociales (Palma & Elgueta, 2018, p. 58), y por otro lado la sociología, que es entendida en palabras de Rojo Pérez & García González (2000), citando a Giddens (1997) cómo la ciencia que “se ocupa de la vida social humana, de los grupos y sociedades” (Rojo Pérez & García González, 2000, p. 92).

Es así, que, con una asignatura de primer año, con diversos paradigmas científicos en el cual abocarse, es necesario establecer estrategias de aprendizajes que también motiven al estudiante a ver los fenómenos desde otras maneras de entender el mundo, no solo desde lo jurídico. Por eso, en un curso interdisciplinario como este, es importante que la metodología de aprendizaje sea coherente con los resultados de aprendizajes, contribuyendo al perfil de egreso, no solo el contenido, o el qué se aprende, sino que también lo metodológico, poniendo el hincapié en cómo se aprende, incorporando las habilidades procedimentales y valóricas declaradas.

3. Metodología y Diseño

En un contexto como el descrito en páginas anteriores se requiere implementar una serie de metodologías que le permitan al estudiante de Derecho no solo trabajar con una realidad normativa, sino que también histórica y social. Es por eso que se planificó el curso aplicando una combinación de metodologías: la instrucción entre pares y el portafolio, que, en este caso, por el contexto de la pandemia fue digital o un e-portafolio. Ambas metodologías se explicarán a continuación.

La instrucción entre pares o *peer instruction* es una metodología que se basa en que los estudiantes se comprometan con sus aprendizajes a través de preguntas que se realizan de manera estructurada y descubrir elementos problemáticos de los textos (Crouch et al., 2007, p. 4). Fue creada por Eric Manzur, profesor de física en la Universidad de Harvard. El objetivo de esta metodología es que los estudiantes participen activamente y se preocupen de poner su atención en los conceptos esenciales (Crouch et al., 2007, p. 6). En esta estrategia metodológica lo esencial es que se intercalan las preguntas esenciales del texto, tiempo para pensar, tiempo para que las y los estudiantes compartan sus respuestas, retroalimentación con el o la profesor/a y luego una clase más tradicional para revisar los contenidos esenciales. Este proceso se puede repetir en variadas ocasiones durante las horas de clases, dependiendo de los contenidos del curso.

En general, las y los estudiantes reportan que al aprender con esta metodología tienen mayor nivel de confianza de los contenidos al discutirlos con sus compañeras y compañeros, además se incrementan los niveles de procesamiento profundo del aprendizaje, pues los y las estudiantes desafían sus conocimientos, lo que mejorarían los niveles aprendizaje a largo plazo (Budini et al., 2018; Tullis & Goldstone, 2020). También se crea un sentido de responsabilidad con la asignatura y los compañeros y compañeras, incluyendo que se mejoran las calificaciones (Hernández Campos & Murillo-Quirós, 2018, p. 134).

El portafolio de evidencias es “un proceso mediante el cual se busca el desarrollo del talento a través de la organización, sistematización, evaluación, reflexión y mejora de una serie de evidencias que dan cuenta de la resolución de problemas del contexto” (Tobón et al., 2016). De acuerdo con Dino-Morales & Tobón (2017), “[p]ortafolio proviene del latín folium, que significa hoja, y portare (llevar). Se puede traducir como

llevar hojas o carpeta de papeles” (Dino-Morales & Tobón, 2017, p. s.p.). En el área de la educación la palabra proviene del inglés *portfolio assesment* o *portfolio process*, lo que puede ser traducido como carpeta de aprendizaje (Romero & Crisol, 2011). Así, este es un instrumento que se construye en base a trabajos o evidencias que ordenan un proceso.

El objetivo de un portafolio es “demostrar la calidad o el nivel alcanzado o bien los trabajos más representativos” (Dino-Morales & Tobón, 2017) de quien está haciendo el portafolio, ya sea como medio de aprendizaje, evaluación, valoración, entre otros. Además, se señala que este instrumento sirve para la autoevaluación y la reflexión, pues al ir colocando la evidencia se debe realizar un proceso de análisis interno de cada una de ella. Por tanto, no solo importa la evidencia en sí misma, sino que también el proceso de reflexión que realiza quien lo presenta.

En este caso se utilizó un portafolio digital o e-portafolio mediante plataforma Google Drive. “El portafolio digital, gestionado por medio de sistemas alojados en la web, permite que los estudiantes tengan diversos recursos para subir, organizar, sistematizar, evaluar, analizar y socializar sus evidencias de diferente orden (textos, imágenes, audios, videos, etcétera). Esto también ayuda a que no se pierdan y siempre estén disponibles para su empleo en el futuro” (Dino-Morales & Tobón, 2017). Así, “[e]l portafolio digital constituye una estrategia didáctica y evaluativa ampliamente utilizada, entre cuyas ventajas se encuentran la posibilidad de promover autorregulación y autonomía” (González Marino et al., 2021, p. 276). Con este tipo de portafolio, los estudiantes pueden desplegar competencias en TIC, además de servir para generar autoaprendizaje.

3.1 Diseño y Descripción de la innovación

Esta innovación cuenta con dos partes. En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de planificación de las actividades y clases y, luego, se ejecutó la innovación.

Proceso de Planificación

Al programar el curso en la planificación didáctica, se dividieron las clases en diversas temáticas del curso. Esto es importante, pues para implementar la innovación los estudiantes debían trabajar uno o dos textos clase a clase. Las y los estudiantes contaron con todo el material desde la primera semana de clases en la plataforma de la universidad

llamada Campus Virtual UCN. Al tener los dos bloques de clases el mismo día en horarios seguidos, se determinó que en el primer bloque los estudiantes realizarían un trabajo bajo la denominación instrucción entre pares y luego se realizaría una clase para afianzar ideas centrales de los textos previamente trabajados

Con esta decisión de cambiar la estructura de una clase tradicional, y en el marco de clases remotas, las y los estudiantes en la primera clase conformaron equipos de 3 personas. Solo por excepción se permitió más o menos estudiantes. En total se trabajó con 12 equipos. Además, en una planilla de Google Drive tenían que colocar el acceso al portafolio online para revisión clase a clase. Se les entregó además instrucciones por escrito para llevar a cabo la metodología y confeccionar el e-portafolio. En estas instrucciones se incluyeron además una pauta de cotejo para revisión clase a clase, así como la rúbrica de evaluación final.

Proceso de Ejecución

En el desarrollo de las siguientes semanas, los estudiantes entraban a la plataforma Zoom, y eran divididos en sus respectivos grupos, en salas pequeñas de Zoom. Durante ese tiempo la profesora pasaba por cada uno de los grupos de forma aleatoria o a requerimiento de los equipos para resolver dudas y comentar algunas cuestiones. En esa hora los estudiantes comentaban la materia y realizaban la evidencia de aprendizaje que se colocaría en el portafolio online. Se les mencionó como referencia que podían hacer mapa conceptual, mapa mental, cuadros comparativos, cuadro CQA, dibujos, entre otros. Ellos decidían libremente que instrumento utilizar, según el tema a tratar cada semana. A iniciativa propia hay grupos que realizaron posters, presentaciones en PowerPoint, collage, carillas para publicaciones en Instagram, videos, líneas de tiempo, etc.

Terminada esta primera hora de clases, y luego del respectivo receso, la clase comenzará nuevamente en la sala común de la plataforma Zoom para iniciar con dos encuestas: una metodológica, respecto a la actividad realizada, preguntando si el tiempo de trabajo había sido adecuado y si habían leído el material con anterioridad al trabajo; y una segunda, respecto a los contenidos esenciales del material de lectura. Luego de estas encuestas se daba paso a una clase más tradicional relevando el contenido esencial de las temáticas tratadas, su importancia, se criticaban los textos, especialmente en

atención a ciertas posturas de los autores, y se cerraba con un resumen de lo más importante. Esto ocurrió cada semana del semestre.

Cuando se terminaba la clase, se realizó un proceso de revisión de uno a uno de los productos realizado por los equipos y colocados en el e-portafolio, dejando retroalimentación si fuese pertinente, y colocando el punto respectivo si la actividad estaba hecha. Se hace presente que se les dio libertad a los estudiantes para presentar o no la evidencia, pues si lo hacían después de la clase, esa actividad contaba para la revisión final del e-portafolio. En términos generales todos los grupos presentaron sus actividades en tiempo y forma, y se notó un gran avance en términos de toma de decisiones y conocimientos de tipo socio-jurídico al analizar las materias desde distintas perspectivas.

La entrega final del portafolio online con cada una de las evidencias se realizó al finalizar el semestre, dando cuenta del contenido aprendido, pero también de diversas habilidades y competencias adquiridas durante el semestre. En dicho instrumento además debían incluir una “Reflexión Final” contestando la siguiente pregunta: ¿Qué aprendí sobre el desarrollo socio-jurídico de las instituciones estudiadas? En las reflexiones se dieron variadas respuestas que daban cuenta de un aprendizaje situado en ellos como productores activos de conocimiento. Se analizan estas reflexiones en el acápite siguiente. La revisión del e-portafolio como instrumento de evaluación de una parte del curso se hizo en base a la rúbrica entregada con las instrucciones, donde se ponía especial énfasis en la toma de decisiones de los estudiantes, como una evolución constante; en la creatividad para presentar los materiales revisados; y por su puesto en la reflexión. Esta rúbrica también tomó en cuenta aspectos actitudinales, como la puntualidad en la entrega de los trabajos, y en particular en el portafolio online final, y el orden de las evidencias de aprendizajes del mismo.

4. Resultados de la innovación

Para analizar los resultados se utilizará estadísticas descriptivas obtenidas de la Encuesta Docente implementada de manera centralizada por la universidad, así como un análisis

cualitativo de las reflexiones finales de los diferentes equipos y los resultados de la evaluación docente.

La encuesta docente que implementa la UCN presenta un par de preguntas que dan información importante respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas. En el caso de este curso 22 estudiantes contestaron dicha encuesta¹. A la afirmación “Las actividades de aprendizaje que el docente diseña y/o selecciona son coherentes con los resultados de aprendizaje de la asignatura” un 73% de las y los estudiantes contestaron que “siempre”, un 23% contestó que “casi siempre” y un 4% contestó que “a veces”^{2 3}. Por otra parte, a la afirmación “Las actividades de aprendizaje que el/la docente implementa estimulan el aprendizaje autónomo”, un 86% de las y los estudiantes señaló que “siempre” y un 14% señaló que “casi siempre”^{4 5}. Estas respuestas dan cuenta de una valoración por parte de las y los estudiantes de la metodología: a su coherencia con lo que se espera que aprendan y con el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Por otro lado, es posible dividir los resultados cualitativos en aspectos valóricos y procedimentales, por una parte; y en aspectos metodológicos por otro.

Respecto a los primeros resultados, valóricos y procedimentales, los diversos grupos plantean que son capaces de identificar procesos de construcción de instituciones en Latinoamérica. Asimismo, señalan que fueron capaces de ver un desarrollo injusto, desigual y poco equitativo por parte de la Corona Española en América. Esto se ve afianzado con la comprensión de problemáticas complejas de analizar, y que esto fue posible gracias a que leyeron, analizaron y aplicaron los diversos textos. Así el grupo 4 expresa: “En el Estudio de las Constituciones (1830, 1925, 1980) podemos identificar el largo proceso de construcción de nuestro Estado-Nación y de otros en Latinoamérica, caracterizado por las luchas entre grupos políticos,”. El grupo 8 agrega “Para sintetizar debemos retomar nuestra idea y recalcar que el aporte de este ramo denotó un importante influjo de conocimientos que ayudaron a entender el desarrollo injusto, desigual y poco equitativo de las instituciones de la corona española y que afectaron gravemente nuestra cultural enraizada”. En estas reflexiones es posible extraer una idea central: las y los

¹ El total de estudiantes inscritos en el curso son 32

² No se registraron respuestas para las opciones: “casi nunca”, “nunca” o “no aplica”

³ El promedio de las respuestas tiene un puntaje de 4.68, siendo el máximo posible 5.

⁴ No se registraron respuestas para las opciones: “a veces”, “casi nunca”, “nunca” o “no aplica”

⁵ El promedio de las respuestas tiene un puntaje de 4.86, siendo el máximo posible 5.

estudiantes de la signatura fueron capaces de hacer juicios críticos respecto al desarrollo institucional de América en general, y de aspectos valóricos de los procesos revisados en clases, alejados de una visión neutral de los acontecimientos ocurridos durante diversos periodos de la historia. En palabras de grupo 9, fueron capaces de “evaluar” lo que es el desarrollo y construcción socio jurídica de las instituciones.

En relación con los segundos resultados, lo que dice relación con aspectos metodológicos, es lo más rescatable de la innovación realizada, pues la y los estudiantes evidencian una alta motivación, mejor comprensión de los contenidos, que encontraron un método de estudio y el desarrollo de habilidades blandas.

En las reflexiones finales del e-portafolio y lo consagrado en la encuesta docente⁶, se deja plasmado un gran entusiasmo por parte de las y los estudiantes respecto a la experiencia vivida: un/a estudiante señala en la encuesta docente que las “[c]lases [son] muy entretenidas y didácticas, esto en general motivó al curso a estar interesados y aprender íntegramente sobre este ramo”. La idea que más se repite es que los textos eran más comprensibles, se hacían más fácil de digerir, y que, por lo mismo, se animaban a leer sin que se les hiciera muy pesado. Una de las reflexiones más importantes y que fue repetida por seis de los 12 equipos es que las actividades se estaban convirtiendo en un método de estudio en sí mismo que podían ocupar en el futuro, en otras asignaturas. Así un/a estudiante en la encuesta docente señala que la metodología “ayuda a los estudiantes [a que] encontremos muchos más métodos de estudio,”. El grupo 1 reflexiona que “[l]os textos entregados en clases, nos permitieron entrar en profundidad en muchas materias, así desarrollando la evolución del derecho de manera acabada desde sus orígenes hasta la actualidad. Además, tomando en cuenta las perspectivas de diversos autores para entender no solo de una visión dominante sino aquellas críticas que permean nuestro pensamiento de forma positiva, finalmente para discutir estos temas y generar espacios de reflexión en conjunto con la profesora.”, además agregan que “[a] través de esta formación aprendimos muchísimas cosas como el aprendizaje grupal, la reflexión atenta, el análisis crítico y profundo a través de diversas perspectivas.”

El grupo 12 reflexiona sobre las características de la metodología indicando que “[o]tra cosa que me sorprendió fue la metodología que brindaba y permitía creatividad,

⁶ En la encuesta docente las y los estudiantes responden a la pregunta ¿por qué recomendaría a el/la docente?

flexibilidad y libertad para realizar los trabajos, esto me permitió reencontrarme a buscar un enfoque para realizar los trabajos de forma mas (sic) metódica y esmerada para no realizar el clásico apunte” . Estas reflexiones por parte de los diferentes equipos dan cuenta de un proceso de aprendizaje que fue más allá de lo meramente conceptual para hacerlos pensar sobre sus procesos y también, de las diversas maneras de entender el desarrollo histórico-institucional, reconociendo la riqueza de la diversidad, pero también poniendo el énfasis en habilidades blandas, valóricas y procedimentales.

Por lo tanto, ambos resultados, valóricos y procedimentales, junto a los metodológicos, han hecho que los estudiantes disfruten de una clase, que en general es vista como mero trámite dentro de la carrera. Sin duda estos resultados son un aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la didáctica interdisciplinaria del derecho, afianzando los resultados de aprendizajes esperados, pues los estudiantes son capaces de relacionar la disciplina con aspectos histórico-sociales, a través de dilemas éticos, resolviendo desde la constante crítica al rol de la persona en la historia, aplicando la justicia, la verdad y la libertad desde su quehacer estudiantil.

Los resultados dan cuenta que se cumplió el objetivo general, pues se construyó un espacio de comprensión/reflexión de los fenómenos, así como los objetivos específicos pues se utilizaron metodologías activas colaborativas que incentivaron a las y los estudiantes a reencontrarse con la triada: conocimiento, habilidades y actitudes.

5. Conclusiones: aprendizajes obtenidos de la metodología y mejoras que se pudiesen implementar

Si bien esta innovación, o mezcla de metodologías, fue exitosa, es importante reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de esta, pues es posible realizar mejoras al proceso. Dentro de las fortalezas se pueden relevar tres: implementar metodologías activas dentro de contextos de clases remotas, la creatividad de los estudiantes en el proceso, y, la confianza en los procesos de enseñanza de las y los estudiantes. Las debilidades encontradas son dos y dicen relación con realizar una reflexión formal más continua y agregar retroalimentación de la profesora desde el inicio del proceso.

Dentro de las fortalezas, es que, dentro de un contexto de pandemia, y por tanto,

de clases remotas, fue posible implementar metodologías activas acorde con el momento que se estaba viviendo. Esto fue muy importante, pues al tener dos bloques de clases seguidos permitió descentralizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que los estudiantes pudiesen aprender de la manera que más les pareciese interesante, pues ellos escogían que harían durante el primer bloque. Esto permitió que el segundo bloque fuera un espacio de reflexión y conversación sobre la materia ya trabajada, resolviendo dudas, pensando el rol de ciertos personajes históricos, la construcción del Derecho y de sus instituciones desde sus inicios.

Otra fortaleza fue la creatividad que los estudiantes mostraron. Creo que, en el contexto vivido, esta innovación se volvió importante para que pudiesen usar de diversas maneras sus habilidades. Así, en un ramo interdisciplinario, pudieron plasmar diversas habilidades computacionales y artísticas que no son declaradas en los perfiles de las carreras de Derecho. Esto es muy importante si tenemos en cuenta que son estudiantes de primer año, y que de este modo su entrada al mundo del Derecho es más conectada con el entorno virtual al que están acostumbrados. Esto se vio reflejado en que los estudiantes hicieron mucho más de lo pedido o sugerido, en referencia a las actividades a realizar, proyectando su creatividad en posters, infografías, mini videos, carillas de Instagram, etc.

Como docente, una de las fortalezas encontradas en esta metodología, es confiar en el aprendizaje que las y los estudiantes pueden realizar y soltar el proceso de enseñanza. Es muy significativo que en las reflexiones finales los estudiantes digan que vislumbran esta metodología como algo que pueden desarrollar a largo plazo para preparar otras materias. Esto quiere decir que efectivamente vieron cómo aprendían clase a clase y que pueden confiar en sí mismos. Con esta fortaleza se cumple de manera cabal los objetivos generales y específicos de la innovación. Las y los estudiantes reflexionaron desde una perspectiva crítica, a través de metodología activa, colaborativa, en equipos y construyeron productos que dan cuenta de su aprendizaje desde diversas perspectivas.

Respecto a las debilidades, es posible considerar una reflexión más profunda cada semana en los portafolios. Es importante que ese proceso no quede para el final, sino que se pueda ir haciendo continuamente durante el proceso. Esto debe incluirse desde las instrucciones del trabajo, para implementarlo clase a clase. Además, una debilidad detectada fue que al comienzo no se había contemplado *feedback* o retroalimentación de las actividades. Esto se implementó a las pocas semanas de haber empezado el curso. Es

por esto que una mejora es introducir esta importante fase del proceso desde el comienzo en las instrucciones.

Así el uso de instrucción entre pares modificado con e-portafolio favoreció el trabajo de un curso interdisciplinario en la carrera de Derecho, haciendo más amable la asignatura que se encuentra en primer año de la carrera, cumpliendo con los resultados de aprendizajes declarados en el programa, así como con los objetivos de esta innovación. Es de esperar que esta experiencia colabore en desarrollar nuevas maneras de aprender y enseñar el derecho, más aún en contextos interdisciplinarios.

Bibliografía

BUDINI, N., MARINO, L., CARRERI, R., CÁMARA, C., & GIORGI, S. (2018).

Percepciones de estudiantes luego de implementar “Instrucción entre Pares” en un curso de Física I. *Revista de Enseñanza de la Física*, 30(Extra), 141–149.

CROUCH, K., WATKINS, J., FAGEN, P., & MANZUR, E. (2007). Peer instruction:

Engaging students one-on-one, all at once. *Research-based reform of university physics*, 1(1), 40–95.

DERSHOWITZ, A. M. (2008). The interdisciplinary study of Law: A dedicatory note of the founding of the NILR. *New Interdisciplinary Law Review*, 3, 3.

DINO-MORALES, L. I., & TOBÓN, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una

modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14).

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.46

GARCÍA, R. (2011). Interdisciplinarietà y sistemas complejos. *Revista*

Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 1(1), 66–101.

GIDDENS, A. (1997). *Sociología*. Alianza.

GONZÁLEZ MARINO, I., VEAS ALFARO, M., & COVARRUBIAS APABLAZA, C.

G. (2021). Portafolio digital mediante Google Sites: Experiencia en un curso de técnicas y metodologías de estudio de la carrera de Derecho. En *Memorias*. 8vo.

Congreso Internacional de Innovación Educativa. *Tendencias Educativas* (pp. 267–274). Tecnológico de Monterrey. https://www.researchgate.net/publication/357063534_Portafolio_digital_mediante_Google_Sites_experiencia_en_un_curso_de_tecnicas_y_metodologias_de_estudio_de_la_carrera_de_Derecho/link/61ca5b54b6b5667157add785/download

HERNÁNDEZ CAMPOS, M., & MURILLO-QUIRÓS, M. V. (2018). Instrucción entre pares y enseñanza justo a tiempo: Una experiencia en la enseñanza de la Física en educación superior. *Cuadernos de Investigación UNED*, 11(2), 130–135. <https://doi.org/10.22458/urj.v11i2.2310>

KLEIN, J. T. (2007). Interdisciplinary approaches in social science research. En *The SAGE Handbook of Social Science Methodology* (pp. 32–50). Sage Publications.

KLEYNHANS, A., & BORNSTEIN, BRIAN. (2015). The competitive advantage of interdisciplinary training in law and social sciences. *AP-LS News*.

MILLER, R. (1982). varieties of Interdisciplinary Approaches in the Social Sciences: A 1981 overview. *Issues in Integrative Studies:1*, 1–37.

MORIN, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad* (Icesi).

OTERO, J.M. (2017). Enseñanza jurídica y el uso de la historia del Derecho. En *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Número extraordinario*, 83-100.

PALMA, E., & ELGUETA, M. F. (2018). Enseñanza de la historia del derecho centrada en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de 115 años de la fundación de la cátedra (Chile, 1902). *Precedente*, 12, 29–62. <https://doi.org/10.18046/prec.v12.2649>

ROJO PÉREZ, N., & GARCÍA GONZÁLEZ, R. (2000). Sociología y salud. Reflexiones para la acción. *Revista Cubana de Salud Pública*, 26(2), 91–100. <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v26n2/spu03200.pdf>

ROMERO, M., & CRISOL, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de

Granada. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 36(21), 25–50.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8960>

SCHRAMA, W. (2011). How to carry out interdisciplinary legal research: Some experiences with an interdisciplinary research method. *Utrecht Law Review*, 7(1), 147–162.

ST. PIERRE, E. A. (2016). The Empirical and the New Empiricisms. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(2), 111–124.

TOBÓN, S., PIMIENTA, J., & GARCÍA, J. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. Pearson.

TULLIS, J., & GOLDSTONE, R. (2020). Why does peer instruction benefit student learning? *Cognitive Research: Principles and Implications volume*, 5(15).
<https://doi.org/10.1186/s41235-020-00218-5>

VICK, D. (2004). Interdisciplinarity and the Discipline of Law. *Journal of Law and Society*, 31(2), 163–193.