

El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial

Learning based on the problems of the judicial formation

Antoni Font

Catedrático de Universidad. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil.
Universidad de Barcelona. Barcelona.
España. E-mail: afont@ub.edu

Resumen

La formación del personal de la administración de justicia en el seno de una sociedad democrática constituye un proceso que implica a una pluralidad de sujetos y de cuyo resultado depende en buena medida el correcto funcionamiento de esta misma sociedad tanto desde la perspectiva del ciudadano como desde el necesario equilibrio entre los distintos poderes concurrentes. En una sociedad en la que se incrementa aceleradamente el nivel de incertidumbre la figura del juez, con su central competencia decisoria, cobra una significación muy relevante que condiciona forzosamente la orientación de su formación. Dejando a un lado el problema de su selección, que merece un comentario aparte, a la hora de preguntarse cuál debe ser la formación que debería tener un juez para el ejercicio de su función jurisdiccional es necesario partir de la definición de su perfil profesional y preguntarse por las habilidades que integran su competencia, así como por el camino metodológico para llegar a alcanzarla. La importante renovación que están experimentando los estudios en el campo del aprendizaje del derecho al hilo de las profundas transformaciones que están sacudiendo la actual sociedad democrática motiva un replanteamiento de la formación tradicional de jueces y fiscales, así como la del resto del personal de la Administración de Justicia. En este sentido es de apreciar ya propuestas educativas que con distintas formulaciones tienden a vincular las propuestas metodológicas a los estilos de aprendizaje y a los factores contextuales como referentes para la definición de los procesos de toma de decisiones. El trabajo que se presenta pretende indagar sobre la contribución del uso del aprendizaje basado en problemas como propuesta

educativa y como estrategia metodológica adecuada para el desarrollo de determinadas habilidades de pensamiento complejo que ocupan un lugar central en la tarea decisoria del juez. Una de las ventajas que posee el aprendizaje basado en problemas frente a otras propuestas consiste en el tratamiento holístico de las habilidades que integran la competencia del juez.

Palabras clave

Competencia decisoria; formación inicial; jueces

Abstract

Training of judges within a democratic society is a process involving a plurality of subjects. Its outcome depends on the proper functioning of this society from the perspective of the citizen as from the necessary balance between several powers. In a society in which rapidly increases the level of uncertainty the figure of the judge, with its central decision-making power, charges a very important significance that necessarily determines the orientation of their training. When we ask about the training that a judge should receive for the exercise of its judicial functions is necessary to start from the definition of their professional profil and ask for the skills that make up its competence, as well as the methodological path to reach it. Some educational proposals tend to link the methodology employed to learning styles and contextual factors relating to the definition of decision-making processes. The present paper aims to investigate the contribution of the use of problem-based learning as educational proposal as appropriate methodological strategy for the development of certain complex thinking skills are central in determining the task of the judge. One advantage that has the problem-based learning over other proposals is the holistic treatment of the skills that make up the jurisdiction of the court.

Key words

Decision-making competence; initial training; judges

El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial

Learning based on the problems of the judicial formation

Antoni Font

Catedrático de Universidad. Facultad de Derecho.
Departamento de Derecho Mercantil.
Universidad de Barcelona. Barcelona.
España. E-mail: afont@ub.edu

1. Introducción

Cualquier programa de formación debe empezar necesariamente por definir el perfil del profesional a quién va dirigido. La formación judicial no es una excepción. El programa de formación puede ser definido como un edificio en cuyos cimientos se sitúan los objetivos institucionales sobre los cuales se asientan las competencias que caracterizan el perfil profesional. Para conseguir estos objetivos es necesario diseñar un programa de actividades cuyo fin es el desarrollo de habilidades y la promoción de actitudes y valores que, juntamente con el conocimiento de la materia integran la competencia. Los resultados del aprendizaje deben medirse de acuerdo con un programa de evaluación específicamente diseñado para ello de acuerdo con criterios de coherencia, validez, fiabilidad, aceptabilidad y coste, estableciendo los instrumentos o medios apropiados en cada caso según la naturaleza de la competencia a evaluar (Font, 2010: 53).

La discusión acerca de cuál pueda ser la metodología más apropiada para alcanzar esos objetivos depende, pues, de una definición clara del perfil profesional del programa, es decir del establecimiento riguroso y profesional de las competencias asociadas a ese perfil. Sin entrar en el debate sobre el concepto de competencia y a los efectos del presente trabajo entendemos por competencia la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto de un ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo, como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuren una competencia cualquiera son: *saber (conocimientos)*, *saber hacer (habilidades)* y *ser (actitudes y valores)*. (Rué, 2005).

La definición del perfil competencial del juez ofrece no pocas dificultades. Esta dificultad es menor en el caso de las competencias genéricas o transversales, pues en mayor o menor medida o con más o menos matices pueden predicarse de cualquier profesión. En cambio resulta francamente difícil definir con claridad las competencias específicas del juez. No obstante y, aún a riesgo de simplificar en exceso y sin perjuicio de una mayor concreción posterior puede afirmarse que las competencias centrales que constituyen la profesión de juez son la dirección de los debates y la toma de decisiones, también denominada competencia decisoria (PEREDA, 2011: 16)

2. El aprendizaje basado en problemas, una opción metodológica.

En su formulación original el aprendizaje basado en problemas es una estrategia de aprendizaje en la que se presenta al estudiante una situación problematizada antes de haber adquirido cualquier tipo de conocimiento sobre la materia. Los estudiantes trabajan usualmente en grupos reducidos (de unas 5 o 6 personas) con el fin de analizar el problema, identificar objetivos de aprendizaje y localizar la información necesaria para explicarse el fenómeno o los hechos analizados. Posteriormente cada uno de ellos debe intentar alcanzar dichos objetivos movilizándolo los recursos disponibles y volver al grupo para aportar el nuevo conocimiento y contrastar las hipótesis realizadas durante el curso del análisis.

La resolución del problema no es el objetivo prioritario del aprendizaje basado en problemas, aunque puede incluirse entre los que persigue esta estrategia de aprendizaje. En cambio es más importante destacar la finalidad de movilización de recursos procedentes de diversas fuentes. Los estudiantes de ABP aprenden “cómo aprender” con la guía o el apoyo de un tutor que actúa como facilitador.

Boud (1985, 15-16) señala como rasgos distintivos del ABP los siguientes:

- Un reconocimiento sobre la base de la experiencia de los aprendices.
- Un énfasis en la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
- El carácter transdisciplinar o multidisciplinar de los problemas.
- La teoría y la práctica se presentan entrelazadas de forma indisoluble.
- El centro de atención se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos con este proceso. (Este enfoque puede cambiar en el aprendizaje basado en proyectos).
- El docente deja de ser un instructor para ser un facilitador del aprendizaje.
- El foco de la evaluación del estudiante se centra en procedimientos de autoevaluación y evaluación por pares más que en los resultados del aprendizaje por parte del cuerpo docente.
- Se presta una especial atención al aprendizaje de las habilidades de relaciones interpersonales y de comunicación.

En el caso de la formación de las profesiones jurídicas el aprendizaje basado en problemas se revela especialmente útil para la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades, como lo demuestran las experiencias llevadas a cabo en distintos países. Los objetivos del aprendizaje basado en problemas coinciden con los

propios de la formación jurídica (Cruikshank 1996, 187). En este sentido, la formación de los jueces no constituye ninguna excepción, antes al contrario, tanto en la formación inicial, como en la fase de prácticas tuteladas que se llevan a cabo en los programas de algunas Escuelas Judiciales como la española o la francesa, el aprendizaje basado en problemas puede ser una buena herramienta para el trabajo de las competencias. Tampoco debería serlo en la formación continuada, aunque en este caso con un enfoque un poco distinto.

2.1. El ABP como instrumento de promoción de la competencia decisoria.

Según Pereda “el alumno egresado de la Escuela Judicial ha de saber tomar una decisión sensata y ejecutable, inscrita en su contexto, fundada en derecho y en los hechos” (Pereda, 2011: 23). Decidir es para un juez resolver el contencioso, dar respuesta al conflicto que se le somete a consideración¹. Para asegurar este objetivo concurren en igualdad de condiciones diversos conocimientos (sobre reglas de apreciación y valoración probatoria y sobre normas aplicables) y algunas habilidades (sobre técnicas para la apreciación correcta de los hechos y la correcta interpretación de las normas a aplicar, sobre validación de la decisión en el contexto, sobre la "viabilidad" o ejecutabilidad de la decisión y capacidades y valores).

Independientemente de la concepción que pueda tenerse de la función del juez, es indudable que a éste le incumbe, de un modo genérico, la tarea de la aplicación del derecho. La aplicación del derecho exige, como es lógico, su conocimiento y en este terreno se requiere, naturalmente, el desarrollo de una serie de habilidades de carácter cognitivo, como pueden ser la capacidad de análisis, de relación, de interpretación, de argumentación, de decisión y de síntesis. El juez debe ser capaz de construir los hechos probados y los hechos controvertidos, valorar los medios de prueba y, jurídicamente, las pretensiones de las partes. Ha de resolver con diligencia y eficiencia, expresarse bien oralmente y por escrito, con corrección gramatical, comprensión y rigor. Todo ello debe constituir el objetivo prioritario del programa formativo (Pereda, 2011: 30). Llegados a este punto es necesario preguntarse sobre los procedimientos más adecuados para alcanzar estos resultados y, específicamente, sobre la conveniencia de obtener los objetivos propuestos partiendo de una situación problematizada o desde un escenario a partir del cual se construye el conocimiento sobre la base de la formulación de hipótesis explicativas que posteriormente deben ser contrastadas.

A primera vista puede parecer sorprendente que el aprendizaje de la aplicación del derecho pueda realizarse a través de una vía netamente inductiva, ya que al jurista continental le resulta mucho más familiar el razonamiento llevado a cabo por medio de métodos o procedimientos deductivos que parten de la norma general y que, en su abstracción, pretende atrapar la mayoría de situaciones que constituyen su supuesto de hecho. De hecho, la norma ha sido diseñada para su aplicación inmediata por los jueces, de modo que en esta tarea emplean preferentemente un método deductivo. Sin embargo, por poco que se contemple la labor de aplicación del derecho por parte de los jueces se observará que este proceso se inicia con el análisis y la interpretación

¹ Este autor toma la definición de la competencia decisoria del programa docente l'École Nationale de la Magistrature.

de los hechos y de la norma para culminar con una decisión que posea el necesario soporte argumental. Por el camino, el juez deberá haber puesto en relación un número determinado de conceptos, para acabar sintetizando su razonamiento en la decisión final. Desde esta perspectiva debe convenirse que el método inductivo no está tan alejado de la práctica cotidiana de la tarea del juez. Pero, además, el aprendizaje basado en problemas no se agota con la inducción, sino que ésta constituye únicamente una primera fase o etapa que concluye en una segunda netamente deductiva. Por tanto, no debería haber reservas en la aceptación del aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica apropiada para el aprendizaje de determinados usos jurídicos.

Desde el punto de vista del aprendizaje arrancar de una situación problematizada para iniciar determinados tipos de razonamiento (analítico, sintético, cotidiano) posee la ventaja de conectar el proceso con la realidad (aunque se trate de una realidad simulada), con lo que se incrementa la motivación para aprender y se propicia la retención a largo plazo de los conocimientos adquiridos. Estas sesiones pueden tener como objetivo el aprendizaje de conocimientos relativos a las reglas de apreciación y valor de la prueba, las técnicas de argumentación, las principales falacias, la redacción de hechos probados, las subsunciones y las vinculaciones lógicas, así como la gestión y selección de la información y un conocimiento básico de los diversos estilos de decisión. Pues bien, pueden prepararse diversos escenarios con conceptos-clave que se estimen especialmente relevantes y enfrentarlos a los jueces en formación para que identifiquen los hechos y conceptos implicados, los expliquen satisfactoriamente, valoren su alcance y establezcan distintas estrategias argumentativas.

2.2 El desarrollo de las habilidades vinculadas a la competencia mediante el ABP.

Ahora bien el aprendizaje de conocimientos específicos de la profesión no puede desligarse del desarrollo de habilidades también específicas que pueden consistir en seleccionar la información relevante de los escritos, separando e identificando adecuadamente hechos, argumentos y pruebas; determinar las normas jurídicas aplicables al caso, interpretarlas y aplicarlas; decidir sobre la admisión de las pruebas, valorar sus resultados y extraer conclusiones; o, finalmente, adoptar un lenguaje adecuado a los destinatarios, cuidando las formas e intentando conseguir un cierto nivel de comprensión de sus decisiones. Las actividades que se pueden programar deben ir orientadas a trabajar la estructura de las decisiones (autos y sentencias), incluyendo el análisis, interpretación y síntesis de los hechos, la identificación e interpretación de la norma aplicable, la selección de los medios de prueba y la cuidadosa identificación de los hechos probados, la selección de la información, la valoración de hechos y pretensiones y la práctica de las habilidades argumentativas, identificando falacias y justificando cada uno de los intervalos del razonamiento.

En cualquier caso el diseño de los escenarios debe proporcionar oportunidades de aprendizaje a los alumnos de modo que es preciso prever una reiteración “helicoidal” de las claves de esos escenarios para que se puedan generar esquemas transversales susceptibles de generalización y transferencia². En esta línea, el ABP como estrategia

² Pereda (Pereda, 2011: 13) coincide parcialmente en este punto con Lipman (Lipman 1998, 242) para quien “estos esfuerzos transversales serán inútiles, débiles y poco valiosos a menos que se dé a los

de aprendizaje autónomo fomenta en primera línea la capacidad para continuar aprendiendo, lo cual constituye uno de los principales objetivos de la formación en cualquiera de sus fases a la par que una competencia a la que un programa formativo no debe renunciar. El trabajo judicial está sujeto a constantes modificaciones impulsadas sobre todo por los continuos cambios que se producen en la estructura social y a la que el juez no puede permanecer ajeno. Por tanto, es necesario potenciar una actitud favorable a ampliar el conocimiento, a mostrarse flexible y a adaptarse a nuevas situaciones aplicando sistemas y métodos de trabajo nuevos. Por otro lado, se propicia la indagación propia del método científico, lo cual puede resultar especialmente adecuado para el desempeño de ciertas funciones del ámbito judicial, como es el caso de la instrucción penal, aunque puede no ser ajena también en determinados campos de la justicia civil (competencia, competencia desleal, propiedad intelectual e industrial, etc.), sin olvidar el importante papel que la investigación en comunidades de este tipo juega para el desarrollo del pensamiento crítico³.

En efecto, los juicios de carácter profesional son juicios focalizados o finalistas. Seleccionar y elegir un medio de prueba, ponderar los intereses en juego y valorar las posibles alternativas exige la realización de juicios intermedios de mediación basados en criterios de inferencia, de relevancia, causales, de pertenencia y analógicos, entre otros (Lipman, 1998: 242).

También en este caso puede ser aconsejable recurrir al ABP como estrategia de aprendizaje. El diseño de las situaciones-problema para el tratamiento de esta competencia pueden ir orientadas a un doble objetivo: un primer objetivo consistente en realizar un juicio crítico de la evaluación de intereses y alternativas de solución y un segundo objetivo consistente en la elaboración de un producto (auto o sentencia). La evaluación de este producto deber ir orientada a poner en evidencia el alcance de esa competencia, valorando la equidad, la proporcionalidad y la justificación de la decisión, para lo que habrá que elaborar descriptores específicos.

2.3. Las herramientas de organización y planificación de la tarea del juez.

Pero junto a este tipo de destrezas que ejerce el juez en su tarea profesional no hay que olvidar un segundo conjunto de competencias y habilidades que se expresan a través de conductas y a las que usualmente suele otorgarse un carácter instrumental⁴. El juez es el responsable de la oficina judicial, un entorno en el que trabajan equipos

alumnos la oportunidad de poder confrontar ellos mismos y examinar directamente los criterios, los estándares, los conceptos y valores necesarios para poder evaluar por sí mismos su aprendizaje y su pensamiento". La mejora del pensamiento de orden superior sólo se producirá, según Lipman, "cuando los estudiantes puedan acceder a las herramientas de la investigación, a los principales métodos de razonamiento, puedan practicar el análisis conceptual, adquieran experiencia en la lectura y escritura críticas, se les provean oportunidades para la narración y descripción creativas, así como para la formulación de explicaciones y argumentaciones y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula".

³ Esta es en síntesis la propuesta de Pérez Lledó (Pérez Lledó, 2005) quién concibe el aprendizaje del Derecho como una educación en fines, valores y actitudes.

⁴ Para Pereda (Pereda, 2011: 24) la competencia decisoria ha de incluir la obtención de las herramientas de organización y planificación de la tarea de cada juez, que deben ser objeto de formación específica y que ha de comprender también aprender a priorizar, programar, evaluar alternativas, diferenciar los diferentes contextos de decisión, la gestión de la información y la justificación de las resoluciones.

humanos, en el que hay que tomar decisiones, dirigir personas y equipos, comunicarse con estas mismas personas y con el público, etc. Por tanto, es preciso que la formación del juez atienda también estos objetivos y en esta línea hay que preguntarse asimismo sobre la adecuación del aprendizaje basado en problemas para alcanzarlos.

2.3.1. La competencia comunicativa.

En la medida en que el ABP se lleva a cabo en el seno de pequeños grupos de estudiantes, en el que éstos discuten, formulan hipótesis, elaboran un plan de trabajo y proponen soluciones, la comunicación constituye una pieza clave par el éxito del trabajo de grupo. Las experiencias habidas en ABP ponen de manifiesto que las habilidades de comunicación adquiridas en el seno de pequeños grupos ayudan a reforzar las estrategias comunicativas en otros entornos (grupos más grandes, situaciones de desigualdad, etc.). En el trabajo del juez la comunicación oral y escrita adquiere una gran importancia. El juez se relaciona con distintos órdenes de personas (profesionales, víctimas, delincuentes, personal del juzgado, etc.) y con cada uno de ellos debe emplear estrategias de comunicación diferentes. En cuanto a los actos formales de comunicación escrita, la corrección y claridad de los escritos (diligencias, autos, sentencias) son igualmente objetivos de su actuación, por lo que es necesario que posea las habilidades necesarias de expresión escrita para alcanzarlos. Asimismo el ABP permite el desarrollo de otro tipo de habilidades interpersonales, como el liderazgo o el trabajo en equipo. La mayoría de las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica en las tutorías de ABP tienen que ver con el aprendizaje colaborativo. Se pretende que todos los integrantes del grupo participen y colaboren en el desarrollo de una tarea común y la construcción de un producto compartido. No hay duda, pues, de que en este contexto, los integrantes de un grupo de ABP deben organizarse en equipos, cuyos miembros no tienen más remedio que trabajar colaborativamente con una distribución o reparto de funciones entre ellos. La asunción de determinados roles implica, a su vez, la puesta en práctica de una cierta idea organizativa, con lo que se manifiesta una vez más la aptitud del ABP para el desarrollo de este tipo de habilidades. Cierto que los grupos y equipos humanos con los que el juez interactúa en una oficina judicial son distintos de los grupos de una tutoría de ABP, caracterizados por su horizontalidad e igualdad entre sus miembros, pero no hay duda de que constituyen un buen banco de pruebas para el desarrollo de habilidades que hay que ejercer en otro contexto mediante la adecuada transferencia. El ABP contribuye a realizar la transferencia. También es cierto que el ABP por si sólo no obra el milagro de generar destrezas en quien no las tiene y por ello es preciso complementar la tutoría de ABP con talleres u otras actividades que ayuden a mejorar su desarrollo para que en el contexto de aprendizaje del ABP los estudiantes tengan la oportunidad de ejercerlas.

2.3.2. La organización, la planificación y el procedimiento.

En lo que se refiere a los aspectos organizativos y procedimentales de la función jurisdiccional, el juez debe mostrar aptitud para planificar y organizar el trabajo estableciendo prioridades, buscar y seleccionar información procedente de las bases de datos jurídicas, lo cual presupone un conocimiento y uso de herramientas informáticas. No cabe ninguna duda de que el ABP potencia en gran medida la capacidad de indagar y seleccionar información extraída de las bases de datos

jurídicas, puesto que el ejercicio de esta habilidad forma parte de las destrezas necesarias que debe ejercitar el estudiante. El trabajo en comunidades de investigación potencia, por otro lado, el desarrollo de estas habilidades. Como estrategia de aprendizaje autónomo, el estudiante debe adquirir y desarrollar esta capacidad, puesto que el objetivo del ABP consiste en que éste construya su conocimiento sobre la base de sus propias indagaciones, compartiéndolas con los compañeros y coordinando las respectivas agendas. El uso del ABP puede ser igualmente apropiado para escenificar situaciones que van a presentarse en una fase posterior de prácticas en los juzgados, anticipando así el conocimiento de los escenarios de trabajo profesional. Los problemas más emblemáticos sobre la organización y el desarrollo del trabajo cotidiano de los juzgados pueden someterse a la consideración de los alumnos para que tomen decisiones sobre situaciones que suelen producirse en la práctica cotidiana de juzgados y tribunales.

2.4. Actitudes y valores

Una mención específica merece el tratamiento de las actitudes y de los valores con el ABP, también consecuencia del trabajo organizado en grupos, aunque no de forma exclusiva. La confluencia de distintas personas en un entorno que potencia el trabajo colaborativo y la organización implica la asunción de determinadas responsabilidades bajo las cuales subyacen preceptos de carácter ético que encaminan las conductas hacia el cumplimiento de las tareas colectivas. Sin embargo, la potencialidad del ABP como metodología de aprendizaje no se agota aquí sino que es especialmente apta para el tratamiento específico de aspectos de capital importancia para la formación de un juez, como pueden ser los dilemas. Existen experiencias de ABP encaminadas a adiestrar a los estudiantes en el tratamiento de los dilemas, con lo cual se ayuda a potenciar la reflexión sobre la toma de decisiones en un entorno social⁵. En este sentido, el ABP se muestra especialmente adecuado para el tratamiento de competencias que se espera tenga un juez. En particular, se espera que el juez sea una persona en quién se pueda confiar, íntegra, que actúe de forma imparcial y al mismo tiempo flexible en su comportamiento y con un fuerte compromiso personal con el entorno social en el que se integra (THE JUDICIAL INTEGRITY GROUP, 2007). Todo ello son actitudes que pueden ponerse de relieve en el trabajo en pequeños grupos con el diseño de objetivos específicos hacia este particular. Las actividades que eventualmente se programen tienen que ir dirigidas a poner de relieve actitudes y valores en el desempeño de ciertas conductas, pero también pueden encaminarse a adquirir conocimiento teórico a partir de este ejercicio.

En último lugar, aunque las competencias específicas de carácter relacional que se atribuyen al juez (escuchar a las víctimas, a las personas con dificultades de expresión, al personal del juzgado, mostrar atención por los detalles, atender a las emociones y necesidades de las partes en situaciones graves) deberían trabajarse preferentemente con estrategias de simulación⁶ o de juegos de rol, no hay que excluir la posibilidad de

⁵ A título de ejemplo se puede traer a colación aquí el magnífico curso sobre *Ética y responsabilidad profesional* que la profesora Boza Bildos imparte en la Pontificia Universidad Católica de Perú.

⁶ Para Lipman (Lipman, 1998: 242) la formación de profesionales reclama a menudo la necesidad de educar para el juicio profesional. En este sentido la preparación de futuros jueces debería incluir gran

alcanzar cierto nivel de desarrollo a partir de una situación problematizada. Es perfectamente imaginable el diseño de escenarios en los que aparezcan situaciones típicas con las que el juez se va a encontrar en la práctica de su profesión. Confeccionar un catálogo de situaciones en las que el juez debe mostrar empatía (agresiones sexuales, violencia de género, levantamiento de cadáveres) o practicar la escucha activa no ha de resultar especialmente difícil. A partir del diseño de un escenario en el que aparezcan algunas de estas situaciones se puede preguntar a los estudiantes como reaccionarían si se encontraran frente a una de ellas. Se propone una respuesta individual que debe ser contrastada con la de los otros e iniciar un debate que propicie la reflexión con ejemplos o contraste de situaciones similares extraídas de la realidad para que los estudiantes valoren con argumentos la reacción del juez en una determinada situación.

3. Descripción de la dinámica de esta propuesta metodológica.

3.1. Consideraciones preliminares: el diseño del problema.

Antes de entrar en el detalle del funcionamiento de la metodología conviene realizar algunas consideraciones sobre el diseño de los escenarios para el trabajo de las distintas cuestiones que se puedan suscitar. Ya que en el ABP el problema dirige todo el proceso de aprendizaje, el equipo de especialistas que diseña los escenarios de trabajo debe poner especial cuidado en la elección del escenario y en la redacción de la narración que lo presenta. Se aconseja que se trate de una descripción viva y realista de una situación, con detalle de hechos y circunstancias de manera que capte la atención del alumno y le motive para emprender una indagación. Puede extraerse de una noticia de actualidad (lo que incrementa la motivación para conocer más detalles, para aprender más) o de los antecedentes de hecho de una sentencia especialmente relevante o de cualquier otra fuente siempre que se cumplan las condiciones antedichas. El soporte con el que se presente la situación es totalmente indiferente. Puede tratarse de un texto especialmente escrito para ser trabajado en una sesión de aula, el texto de una noticia sin más detalles en particular, el fragmento de un vídeo o de una película, etc. La virtualidad pedagógica del escenario no está tanto en la forma o en el soporte de su presentación sino en los objetivos que se persiguen con él. A título de ejemplo se aporta un escenario utilizado para el aprendizaje de cuestiones relativas a la condición de empresario por parte de estudiantes de cuarto curso de la licenciatura en derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

PRUDENCIA SIMMOLA

Una imprudencia le cuesta un disgusto a una honrada ciudadana.

La Sra. Prudencia Simmola celebró un contrato de suministro de gas butano con el repartidor de la empresa PEPSOL SUTANO, S.A. para el consumo doméstico. Como consecuencia de un corte en el suministro eléctrico, la señora Simmola encendió una vela para iluminar el comedor de su casa e inmediatamente la bombona de gas,

cantidad de prácticas de simulación en las que los formadores de dichos profesionales modelaran dichas conductas en sus alumnos, de modo que profesionalismo y juicio llegaran a ser idénticos.

situada en la galería, estalló y la vivienda se incendió. Al parecer la causa de la explosión fue debida al mal estado del conducto de goma que conectaba la entrada general con la cocina. La instalación de gas había pasado una revisión al cabo de tres años del alta del servicio y ésta había detectado problemas que la Sra. Simmola debía reparar y que sin embargo no hizo. En todas las revisiones posteriores, la empresa encargada de realizarlas consignó siempre en sus actas la necesidad de reparar las conexiones que, a pesar de todo, la señora Simmola nunca llevó a cabo y aun cuando PEPSOL SUTANO le advirtió que resolvería el contrato, no llegó a hacerlo jamás. El incendio afectó también los inmuebles adyacentes, todos ellos, como la vivienda de la Sra. Simmola que vivía en régimen de alquiler que era propiedad de la compañía INMOBILIARIA COLOQUIAL S.L. La señora Simmola había firmado el contrato de arrendamiento con el Director general de INMOBILIARIA COLOQUIAL, en ausencia del gerente, única persona autorizada para firmar contratos, en su calidad de apoderado general en el que se especificaba claramente que su uso consistía en destinarlo exclusivamente a vivienda. Sin embargo, la Sra. Simmola instaló también un pequeño taller de confección contando con la colaboración de su cuñada y una amiga, quienes realizaban algunas tareas como el planchado de las piezas. La Sra. Simmola se había dado de alta del Impuesto de Actividades Económicas y facturaba el IVA a sus clientes, normalmente empresas comercializadoras que le hacían los encargos y le proporcionaban los modelos. Como consecuencia del incendio, además de la Sra. Simmola, INMOBILIARIA COLOQUIAL, S.L. se considera perjudicada por los daños causados en los inmuebles.

Cuadro 1 - Fuente: Elaboración propia

Para proceder a la redacción de este supuesto se partió de una doble fuente: la noticia aparecida en la prensa diaria de una explosión de gas en una vivienda y una sentencia que resolvía un caso en el que había ocurrido un acontecimiento de este tipo. La combinación de elementos permitió construir un escenario que tenía por objeto el tratamiento de cuestiones conceptuales que giran en torno al concepto de empresa y empresario, desde la definición y delimitación de estos mismos conceptos a cuestiones tales como las facultades de los auxiliares o la responsabilidad, tanto de éstos como del empresario mismo.

Si se quisiera utilizar este escenario para el aprendizaje de un juez en prácticas, obviamente deberían reformularse los objetivos, tanto a nivel de profundidad del estudio como de las habilidades cognitivas que se sería deseable desarrollar. La formación del juez en prácticas no puede limitarse a pedir que éste identifique unos conceptos o describa un determinado sistema, sino que debe proyectarse hacia el desarrollo de habilidades de mayor nivel, como puede ser la capacidad de análisis, de relación, de interpretación, de argumentación, etc. De ahí, que debieran plantearse otras cuestiones de mayor calado, como podrían ser ¿por qué se abandona o se posterga el criterio de la culpa en los supuestos de daños causados por la actividad empresarial? ¿cuáles han sido las causas que ha motivado la evolución de la jurisprudencia del TS en esta materia? ¿es suficiente la inversión de la carga de la prueba en estos supuestos? ¿cómo se justifica un sistema de responsabilidad objetiva? ¿está justificada la responsabilidad tasada? ¿siempre, en qué casos? ¿son comparables los supuestos de responsabilidad objetiva del Código civil con los

contenidos en la Ley de consumidores y usuarios? ¿cómo se explican o justifican unos y otros?

El mismo escenario podría emplearse con otros fines, como puede ser el aprendizaje de contenidos tales como las diligencias previas, la adopción de medidas cautelares, la decisión sobre instrucción o archivo de la causa, la valoración de las pruebas, etc. Sin entrar en el detalle de hechos o circunstancias específicas, el juez en prácticas puede enfrentarse con este escenario a cuestiones prácticas de carácter básico: ¿a quién hay que tomar declaración? ¿cómo hay que iniciar el procedimiento? ¿cuáles deben ser las primeras diligencias que hay que practicar? ¿qué elementos del atestado policial deben ser considerados más relevantes o atendidos a efectos probatorios? Complementariamente podrían aportarse atestados policiales auténticos u otros documentos para su análisis y valoración.

En ambos casos también se podrían introducir hipótesis de daños corporales y su eventual cobertura mediante un contrato de seguro para familiarizar al juez en prácticas con los problemas de valoración de los daños y la utilización de baremos en los casos en los que su utilización se haya previsto reglamentariamente. La indemnización de los daños morales se antoja asimismo un importante tema de discusión.

3.2. Los grupos de tutorías

La agrupación usual de los estudiantes en el ABP es la tutoría. Los estudiantes se reúnen en grupos reducidos de tamaño variable según los usos, estilos, contextos o circunstancias varias que aconsejan optar por un número determinado para llevar a cabo una tarea concreta que puede consistir en la realización de un debate, la solución de un problema o una actuación de carácter profesional. Conviene diferenciar de entrada entre grupo y equipo. Un equipo presupone una distribución funcional de tareas entre sus miembros y su número es muy reducido. En cambio el grupo no se basa en esa distribución y puede dar cobijo a distintos equipos que trabajan de forma simultánea, de forma colaborativa o con intereses contrapuestos.

En ABP la tutoría adquiere características específicas propias que la hace diferenciarse de lo que se entiende habitualmente por tutoría, incluso grupal, que tiene por objeto, de forma principal la orientación académica o curricular o prestar apoyo frente a ciertas dificultades. En cambio, en un contexto de ABP, la tutoría es el propio espacio de trabajo del grupo, dónde se discute, se fijan objetivos, se trazan planes, se distribuyen tareas, todo ello en una constante labor de interacción con el tutor, quién presta su apoyo para garantizar el funcionamiento del proceso. La tarea del tutor no es proporcionar información sobre los contenidos o la materia de aprendizaje. Esto corresponde a una función experta, externa al grupo. Sin embargo, la presencia del tutor es imprescindible como garante del proceso, es decir, para asegurar que se alcancen los objetivos institucionales.

3.2.1. Etapa inicial.

Existen diversos tipos de tutorías en razón de la función que cumplen en el proceso de aprendizaje. La secuencia habitual de las tutorías en ABP tiene tres etapas. Se inicia con una presentación del escenario y un análisis y discusión libre de los problemas

implicados. En esta primera sesión los estudiantes tienen por objeto llevar a cabo una discusión o debate sobre el escenario presentado, analizar las cuestiones implicadas, fijar los objetivos de aprendizaje y trazar un plan de trabajo. La metodología utilizada para llevar a cabo el debate es la tormenta de ideas o *brainstorming*. La principal razón en favor de esta elección reside en que el debate está desprovisto de cualquier valoración. Sus participantes deben sentirse libres para expresar cualquier opinión. Con ello se favorece la comunicación y el pensamiento crítico, aumenta la motivación y se allana el terreno para fijar objetivos y trazar el plan de trabajo.

No hay que olvidar, sin embargo, que el grupo de discusión no está integrado sólo por estudiantes, sino que también participa y de forma activa el mismo tutor. Según Moust y otros (Moust, 2007: 31) la principal responsabilidad del tutor es la de motivar y estimular el proceso de aprendizaje y reforzar la cooperación. Para dinamizar mejor el proceso de aprendizaje Moust sugiere, entre otras cosas, la práctica de un diálogo interrogatorio que active el conocimiento previo y que ayude tanto a profundizar como a encauzar el proceso de aprendizaje y comprensión, ilustrando las preguntas más útiles para un determinado problema o la secuencia y forma en que se pueden abordar.

Una forma de llevar a cabo esta batería de preguntas se consigue mediante la práctica del diálogo socrático en el que se formulan cuestiones de aclaración, de prueba de suposiciones, de prueba de razones o evidencias, sobre perspectivas o puntos de vista, sobre implicaciones o sobre el mismo proceso interrogatorio, siguiendo la propuesta formulada por Lipman (Lipman 1991), bastante ilustrativa a este respecto.

Una vez se han identificado los objetivos de aprendizaje, los miembros del grupo proceden a su reorganización y sistematización. A continuación trazan el plan de trabajo que, a juicio del colectivo, mejor se acomoda para alcanzar dichos objetivos. Existen distintas formas de abordar el trabajo colectivo. Branda (Branda, 2010: 17) sugiere hacerlo mediante la selección de uno o como máximo dos temas de interés general o de importancia central que pueden ser investigados por todos los integrantes del grupo. El grupo debe identificarlos y acordarlos. Esto permite al grupo obtener una base común de discusión sobre la que se construyen los otros aspectos del plan de aprendizaje o de estudio. Otros temas pueden ser escogidos por los estudiantes para ser investigados trabajando individualmente o en grupos más pequeños.

El paso siguiente consiste en la identificación de las fuentes de información. Existe un amplio abanico de posibilidades que van desde la consulta a bases de datos, manuales, monografías, artículos en revistas especializadas, docentes, expertos, etc., tanto en el ámbito académico, científico como en la comunidad. En principio, no debería descartarse ninguna ya que todas pueden aportar información valiosa. Lo que realmente se espera es que todos los integrantes contribuyan con sus sugerencias y sean capaces de contrastarla.

3.2.2. Etapa de seguimiento del problema o de la situación.

La segunda sesión de tutoría tiene por objeto proceder a una reconstrucción del conocimiento adquirido con las aportaciones de todos los miembros del colectivo. No

se trata de una simple presentación de la información recogida, sino de una reelaboración sistemática. Ciertamente los estudiantes pueden valerse de diagramas, mapas conceptuales, esquemas, gráficos o cualquier otro medio o instrumento que consideren útil para facilitar dicha reconstrucción. El objetivo de esta segunda sesión consiste básicamente en la elaboración de un nuevo conocimiento mediante la extracción sintética de principios y conceptos que pueden ser aplicados a otros problemas.

Para alcanzar este objetivo pueden llevarse a cabo distintas tareas o realizar diversas actividades. La sesión puede tener por objeto propiciar únicamente un debate sobre el tema o temas de estudio elegidos o puede ser el marco de una simulación, un juego de rol o un puzzle de grupo. Cualquier estrategia de aprendizaje puede tener cabida en ella. Según la estrategia elegida se potenciará el aprendizaje de unas u otras habilidades. Moust (Moust, 2007: 37) clasifica en cuatro categorías las posibles tareas o actividades a desarrollar: tareas de estudio, tareas de discusión, ejercicios prácticos, tareas estratégicas o profesionales, a las que añade un quinto grupo para acoger cualquier otro tipo de tarea no comprendida en los apartados anteriores.

En el caso de una tarea de estudio, durante esta segunda sesión de tutoría los estudiantes acostumbran a discutir las fuentes y recursos utilizados en el período dedicado a esta labor. Cada miembro resume brevemente las fuentes que ha explorado, el por qué de su selección y los problemas encontrados en su búsqueda. Según Branda (Branda, 2010: 18) esta es una magnífica oportunidad para que el grupo comparta fuentes de información y aprenda tanto la forma de acceder a ellas como la de evaluarlas críticamente. Esta es sin duda una de las habilidades que el juez requerirá a lo largo de toda su carrera profesional. Junto a ella, en el ejemplo que se reproduce (Moust, 2007: 57) el problema permite centrar la tarea de estudio hacia el desarrollo de una importante competencia de la actividad profesional del juez como es la motivación de las sentencias, propiciando la reflexión sobre la adecuación de las penas al delito cometido.

Ejemplo de una tarea de estudio

¿Realmente las penas se adecuan al delito?

Los abogados que representan a la “Banda de Bunde” se reúnen para discutir si puede ser beneficioso interponer un recurso de apelación. En su opinión, la sentencia apenas estaba motivada. Según los magistrados, la pena a imponer deberá “guardar relación con la gravedad y naturaleza del delito cometido, teniendo en consideración la personalidad del acusado”. Lo más destacable ha sido que en el caso de Juan, el tribunal fue más allá de lo solicitado por el fiscal. En la sentencia de Pedro, el fallo no menciona la pena propuesta expresamente por la defensa, (“no lo trata específicamente, salvo el servicio a la comunidad”).

Lecturas complementarias:

J. de Hullu, Las bases del castigo en G. Knigge (ed.), Casos de estudio de Derecho

Procesal Penal.

Cuadro 2 - (extraído de Moust 2007)

El problema debe ser revisado contrastando los objetivos, las hipótesis y el plan de trabajo trazado, valorando críticamente el análisis inicial, indicando los objetivos alcanzados, las hipótesis confirmadas o rechazadas y los cambios que deberían en su caso realizarse. Para Branda (Branda, 2010: 18) ello debe permitir al estudiante y al grupo identificar los temas que no se han tratado con la debida profundidad y que pueden ser objeto de un plan de estudio posterior. El estudiante aprende así a evaluar críticamente su conocimiento, tanto previo como adquirido, introduciendo las correcciones necesarias como resultado de este proceso. La información obtenida mediante el aprendizaje autodirigido se aplica nuevamente al problema de forma activa y estimulante, lo cual aumenta su comprensión y permite al estudiante integrar de forma efectiva la nueva información a su conocimiento básico inicial.

Para potenciar el pensamiento crítico también puede recurrirse a un debate académico más estructurado en el que dos equipos de cuatro miembros se enfrentan en la defensa de posiciones distintas ante una misma situación lo que permite contrastar argumentaciones contrapuestas. Se puede añadir un tercer equipo que se encarga de evaluar cada una de las argumentaciones desarrolladas. Una tarea de debate puede tener por objetivo el desarrollo de competencias de carácter personal o una reflexión sobre los valores que presiden la actuación de un juez, ya sea en relación con su integración y compromiso con la sociedad, ya sea en relación con sus conocimientos y actitudes para con los ciudadanos. Para Moust (Moust, 2007: 52) esta es precisamente la mayor diferencia que existe entre una tarea de discusión y una de estudio mediante el trabajo por problemas, la cual tiene por finalidad en primer término la búsqueda de una explicación razonable a una hipótesis previamente formulada. En alguno de los ejemplos que se incluyen en el texto es aconsejable presentar el debate con las imágenes correspondientes. También puede ser interesante a los efectos de estimular el debate utilizar fragmentos de películas con aspectos polémicos que centren la atención de quienes van a participar en ellos.

Ejemplos de debate

1. Algunas marcas comerciales de prendas de vestir, como es el caso de Benetton, Dolce e Gabanna, No-lita, han utilizado imágenes impactantes (enfermos del sida, personas anoréxicas, religiosos besándose, etc.) en su publicidad que han merecido valoraciones distintas en aquéllos países en los que esta publicidad ha sido sometida al juicio de los tribunales. ¿Qué juicio le merece desde la perspectiva ética? ¿Debería admitirse?

2. A propuesta del Ministerio de Igualdad, el Gobierno está estudiando el borrador de un anteproyecto de reforma del artículo 75 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, según el cual se pretende que los puestos de vocal en los consejos de administración de las sociedades de capital se provea en un 40% como mínimo por mujeres. ¿Qué opinión le merece la

propuesta?¿Cuáles serían las dificultades más relevantes para su admisión?

Cuadro 3 - Fuente: Elaboración propia

Debe advertirse sin embargo que tampoco se trata en este caso de poner en escena un ejercicio de simulación de una vista oral ni nada parecido. Antes bien, este tipo de estrategia pretende reforzar las habilidades argumentativas y de motivación de la resolución, pidiendo al equipo evaluador que motive su decisión exclusivamente por lo que se refiere a la calidad de la argumentación, prescindiendo de otros datos o circunstancias. Como certeramente indica Moust (Moust, 2007: 53) no se trata tanto en este caso de influir en el ánimo o en el convencimiento de nadie como de contrastar opiniones distintas e incluso contrarias sobre un mismo asunto o tema con el fin de poder advertir mejor su aspecto poliédrico.

En cambio, la práctica de ejercicio con o sin simulaciones se revela especialmente adecuada para la realización de tareas de tipo estratégico o profesional [7]. Puede utilizarse también como procedimiento de evaluación. En el primer caso, una práctica puede tener por objeto, por ejemplo, el cálculo de pensiones alimenticias y compensatorias en caso de divorcio o separación de los cónyuges y atribución de la custodia compartida de hijos comunes menores de edad. El supuesto de hecho debería aportar todas las circunstancias relevantes e ir acompañado de la documentación acreditativa (declaraciones de renta y patrimonio, nóminas, documentos justificativos de ingresos y gastos, cargas sociales, etc.) y podría tener por objeto el tratamiento de una competencia de gestión de conflicto, identificando los intereses en juego e intentando reequilibrar equitativamente una situación para que la solución otorgada sea apreciada como justa o proporcionada por ambas partes.

Ejemplo de una práctica de ejercicio simple (sin simulación)

Superclíc

Un joven melómano adquiere música por internet.

Nota explicativa: Con la resolución de este caso se pretende revisar la materia que se ha tratado en tareas anteriores. También puede utilizarse para resolver o decidir sobre el cumplimiento de tareas profesionales específicas. En este caso, se podría responder a la pregunta: “¿Admitiría Vd. a trámite una demanda fundamentada en los hechos descritos?”.

El Sr. Boris Vajlis, un joven melómano de Buenos Aires, residente en Pamplona recibe constantemente, sin haberlo pedido, correos electrónicos de una importante discográfica inglesa, la “SuperStar Records” en los que la citada discográfica ofrece sus últimas novedades.

En el “Asunto” de uno de los últimos correos enviados por la citada discográfica aparece el nombre de Alejandro Lerner, su cantautor preferido. Se trata de la oferta de una colección completa de CDs de este cantante, a la que se adjunta, como regalo de promoción, el DVD del concierto que éste ofreció al Gran Teatro Rex de

Buenos Aires y al que Boris asistió emocionado.

El día 6 de enero de este año (miércoles) Boris adquiere por 400 € la mencionada colección, a través de la página web de la referida discográfica inglesa, donde se pueden visualizar las condiciones del contrato llevado a cabo tras hacer el oportuno 'clic', lo cual sólo es posible una vez activada la casilla que aparece junto al texto que indica que "el suscriptor declara haber leído y conocer el contenido de las condiciones del contrato, expresa su conformidad y acepta realizarlo". Una de las cláusulas del contrato señala que "no se aceptarán devoluciones cuyo envoltorio haya sido abierto". Sin ni siquiera echar una ojeada al texto, decide suscribir el contrato. Boris abona anticipadamente el importe de la transacción a través del servicio de pago electrónico PayPal.

Pasados unos días, el miércoles día 13 de enero de 2010, Boris recibe en su domicilio los CDs de Lerner. Ansioso por escucharlos, abre rápidamente el envoltorio e introduce el último CD editado por el cantautor, "Lerner.vivo", en su cadena de música.

Al día siguiente, Boris quiso disfrutar del DVD del concierto en vivo al que había asistido antes de marchar de Argentina. Pero cuál fue su sorpresa, cuando advierte que el mencionado DVD no viene junto con los CDs que había adquirido. En cambio, junto con el producto, Boris encuentra un CD con una etiqueta en la que se puede leer: "confirmación documental; lugar de suscripción del contrato: París". Después de examinar el contenido del disquete, comprueba que no hay absolutamente nada. Disgustado, Boris decide devolver los CDs, y exigir el reembolso del dinero que había pagado. Así lo comunica, mediante un correo electrónico a la discográfica inglesa el sábado día 23 de enero de 2010. Ante la callada por respuesta, decide interponer una demanda ante el juzgado de su lugar de residencia.

Cuadro 4 - Fuente: Elaboración propia

La misma tarea antes indicada se puede complementar con una simulación. La simulación permite poner en juego, además, la práctica de habilidades de carácter personal, interpersonal o social, como pueden ser las necesarias para captar y comprender las preocupaciones, los intereses y los sentimientos de las partes enfrentadas por el conflicto, saber responder adecuadamente y atender a sus aspectos comunicativos, esforzarse por comprender el significado de lo que se escucha en el contexto real y tratar de encontrar soluciones justas y comprensibles confrontando éstas con un sistema de valores.

Las tareas estratégicas pueden adoptar la forma de un proyecto. El proyecto puede resultar atractivo e interesante cuando se programe una actividad que se prolonga en el tiempo. Su duración dependerá de la naturaleza intrínseca del proyecto, de los objetivos pretendidos, así como de posibles o eventuales circunstancias externas. En cualquier caso, la programación de un proyecto debe valorar el tiempo disponible en relación con los objetivos que se quieren alcanzar. Un proyecto que se prolonga en el tiempo permite introducir variables desconocidas inicialmente de modo que las personas implicadas en él deben modificar constantemente su actitud y tomar decisiones ante los nuevos retos o circunstancias no previstas y que van apareciendo

de imprevisto. Así, por ejemplo, se podría programar en forma de proyecto la investigación de un delito en cuyo curso fueran apareciendo pruebas que presentaran resultados contradictorios que influyeran en el ánimo del juez hasta el punto de obligarle a revisar sus resoluciones iniciales. El juez en prácticas debería ir atendiendo y resolviendo las distintas contingencias que se fueran produciendo a lo largo de las distintas fases del procedimiento instructorio.

3.2.3. Etapa de evaluación del aprendizaje.

Al finalizar todo el proceso descrito es necesario proceder a una evaluación de lo aprendido. Los estudiantes deben identificar aquello que han aprendido, tanto por lo que respecta a los contenidos de la materia objeto de estudio como de las habilidades desplegadas para alcanzar sus objetivos. Si concebimos, pues, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como la tarea de precisar hasta qué punto han desplegado y/o aprendido unas determinadas capacidades como resultado de la instrucción recibida, conviene realizar dos reflexiones importantes: la primera hace referencia a la relación entre la aptitud de los procedimientos e instrumentos y el progreso de nuestros estudiantes en el aprendizaje y/o despliegue de sus capacidades; la segunda, a la relación que hay entre la instrucción y el progreso en el proceso de aprendizaje.

Esta distinción nos permite distinguir a su vez entre criterios e instrumentos de evaluación. Lógicamente deberán utilizarse instrumentos distintos según lo que se pretenda evaluar, pero en cualquier caso es conveniente acudir a procedimientos que faciliten una múltiple perspectiva y que permitan componer una imagen realista de lo aprendido al tiempo que sirva de impulso y motivación para emprender nuevos aprendizajes. La idea consiste en componer una imagen realista del aprendizaje del estudiante mediante una triangulación de diferentes perspectivas. La evaluación así entendida debería comprender un autoexamen de lo aprendido por los propios sujetos o protagonistas del aprendizaje (autoevaluación), una valoración por los integrantes del grupo de aquellos aspectos del trabajo individual de cada uno de sus miembros que contribuyen al resultado colectivo (coevaluación) y, finalmente una retroalimentación (feedback) por parte de una persona ajena, que puede ser el tutor o un tercero externo o, si es posible, ambos.

En relación con el aprendizaje de los contenidos, Branda (Branda, 2009: 18) sugiere algunas cuestiones que los estudiantes deberían tratar de responder:

- ¿Qué se ha aprendido de nuevo trabajando con el problema?
- ¿Cómo se relacionan estos conocimientos con los objetivos de aprendizaje?
- ¿Qué ideas, conceptos, o principios nuevos se han discutido y cuáles se han aprendido?
- ¿Qué partes, aspectos o elementos de lo aprendido ayudará a entender diferentes problemas en el futuro?
- ¿Qué áreas de aprendizaje se han identificado pero no se han explorado?

Por otra parte, si queremos asegurar que un programa de aprendizaje basado en problemas tenga éxito, es necesario que el programa de evaluación que se diseñe guarde una relación de equivalencia con el programa de formación. Esto significa que el programa debe ser coherente, que los instrumentos han de ser los adecuados y que la evaluación debe ser capaz de proporcionar información sobre las habilidades adquiridas con objeto de retroalimentar el proceso. El punto clave que asegura la coherencia entre un programa de formación y el correspondiente programa de evaluación es, como se ha dicho anteriormente, la definición clara, precisa y sin ambigüedades de los objetivos de aprendizaje.

Un buen programa de evaluación debería distinguir entre dos tipos de objetivos: los puramente cognitivos y los que pertenecen a otras esferas (social, interpersonal, comunicación, instrumental). Mientras que muchas de las habilidades que integran competencias de este último tipo pueden ser evaluadas mediante la observación y el uso de rúbricas o formularios, la evaluación de las competencias cognitivas requieren otros instrumentos. Si el programa formativo exige al estudiante que alcance un determinado objetivo, la manera más simple de mostrarlo es pedir al estudiante que ejecute o ponga en práctica la competencia que presuntamente ha alcanzado. Así por ejemplo si pedimos a un alumno que reescriba un texto (de un auto, o de una sentencia) redactado de manera errónea o imprecisa, tendríamos que haber definido previamente la reescritura de textos como objetivo del curso. El alumno debería detectar los errores (sintácticos, conceptuales, de argumentación, etc.) y reescribir el documento correctamente. Ello supone realizar un salto cualitativo en la evaluación de las habilidades cognitivas: no se le pregunta al estudiante por lo que “sabe” sino por lo que “sabe hacer”. Del mismo modo, si el programa de formación establece como objetivo la elaboración de un “producto” es preciso que el programa de evaluación tenga establecidos claramente los descriptores de la competencia que se pretende evaluar.

En cambio, para la evaluación de las habilidades desarrolladas en el transcurso de los distintos escenarios debe recurrirse a otros instrumentos que en algunos casos se basan en la observación. Para ello puede utilizarse rúbricas de evaluación par medir distintas categorías de evaluación previamente definidas también mediante sus correspondientes descriptores.

Con el fin de integrar los resultados procedentes del uso de los distintos instrumentos es conveniente llevar a cabo una última fase de evaluación compartida. Ésta consiste en una serie de entrevistas, individuales y, por grupos, que tienen como finalidad comentar la calificación de todo el proceso, incluidos los sujetos. La calificación final a la que se llega como resultado de todo este proceso debe ser un reflejo de la ponderación y valoración de los diferentes indicadores “de acuerdo con las reglas de la sana crítica”, única manera de hacer un juicio justo (que no objetivo) y se debe procurar que el estudiante comprenda y comparta en buena medida este juicio aunque le perjudique.

Referencias bibliográficas

BOUD, David. (1985). "Problem-based Learning in Perspective", en Boud (ed.) *Problem-based Learning in Education for the Professions*. Sidney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

BRANDA, L. "L'aprenentatge basat en problemes". En Autoría compartida, *L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Recuperado en 5 de julio de 2011 de http://www.uab.es/iDocument/185/237/eines_6.pdf.

CRUICKSHANK, David A. (1986). "Problem-based learning in legal education", en Cruickshank (ed.) *Teaching Lawyers Skills*. London: Butterworths.

FONT, A. "Exigències i problemes de l'avaluació en l'Espai Europeu d'Educació Superior". En *Temps d'Educació* 38 (1r. semestre 2010), 51.

FONT, A. (2009). "Aprendizaje basado en problemas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona". En Vizcarro, C. (coord.), *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado en 5 de julio de 2011 de <http://files.me.com/afont2/5piymx>.

FONT, A. "Aprenent Dret per problemes. L'experiència de la Universitat de Barcelona". En Autoría compartida, *L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Recuperado en 5 de julio de 2011 de http://www.uab.es/iDocument/185/237/eines_6.pdf.

LIPMAN M. & al. (1991). *Filosofía a l'escola*. Vic: Eumo/IREF.

LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

MOUST, J.H.C. & al. (2007). *El Aprendizaje basado en problemas: Guía del Estudiante*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

PEREDA, F.J. Reflexiones sobre competencias y sobre la competencia decisoria de los futuros jueces en la Escuela Judicial Española. En *Revista de Educación y Derecho*, 3 (2011), 1-33. Recuperado el 15 de junio de 2011 de <http://revistaeducacionyderecho.com>.

PÉREZ LLEDÓ, J.A. (2006). *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*. Lima: Palestra.

RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.

THE JUDICIAL INTEGRITY GROUP, *Commentary On The Bangalore Principles Of Judicial Conduct*. Recuperado en 6 de julio de 2011 de http://www.tiri.org/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=.