

Análisis guiado de sentencias mediante aprendizaje colaborativo: una estrategia para el desarrollo del razonamiento jurídico

Guided Analysis of Legal Judgments by Means of Collaborative Learning: A Strategy to Develop Juridic Reasoning

José Daniel Baltodano Mayorga¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr



Resumen

En el presente artículo, se documentan los resultados de la aplicación del análisis guiado de sentencias como estrategia para el aprendizaje colaborativo, en el curso de Razonamiento Jurídico II de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, durante el II ciclo de 2021. A fin de promover una visión crítica y situada del fenómeno jurídico, se examina cualitativamente la pertinencia de esta táctica para fomentar el aprendizaje de los elementos sobre la interpretación y argumentación jurídica mediante la colaboración entre pares. Se concluye que esta última incidió positivamente en el aprendizaje de cada participante. La estrategia propicia un abordaje integral de las temáticas que permite vincular la teoría, la



Recibido: 24 de junio de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.7>

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

práctica y el contexto, para la construcción significativa de conocimientos. También, fomenta el desarrollo de diversas habilidades y actitudes relacionadas propiamente con los contenidos, así como con la investigación, el aprendizaje continuo, entre otros. Por tanto, como corolario de la experiencia, puede concluirse que se trata de un mecanismo idóneo para propiciar el aprendizaje activo y crítico del razonamiento jurídico.

Palabras clave: Aprendizaje, aprendizaje activo, derecho, práctica pedagógica, razonamiento.



Abstract

This paper documents the results of implementing a guided analysis of judgments as a collaborative learning strategy in the Legal Reasoning II course at the University of Costa Rica, Liberia campus during the second semester of 2021. To develop a critical and contextualized perspective on the legal phenomenon, a qualitative assessment of this tactic was conducted in order to enhance learning about the elements for legal interpretation and argumentation through peer work. It is concluded that peer collaboration impacted the learning process positively. This strategy promotes a comprehensive approach, integrating theory, practice, and context for a significant construction of knowledge. In addition, it develops multiple abilities and attitudes related to the content being discussed as well as research skills and ongoing learning, among others. Thus, this strategy proved to be ideal to foster active and critical learning of legal reasoning.

Keywords: activity learning, law, learning, reasoning, teaching practice

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de los fundamentos sobre la hermenéutica de las normas jurídicas y la argumentación, desde una perspectiva realista-crítica, requiere, en primer lugar, que la persona estudiante asimile el marco conceptual básico, con clara noción de la complejidad que estas prácticas encierran. Es decir, se busca que el estudiantado comprenda que interpretar y aplicar el derecho no es un ejercicio simple o mecánico y, por tanto, no hay procedimientos o fórmulas



universalmente válidas para resolver un asunto, sino que influyen diversos factores, lo cual es clave para fomentar un aprendizaje no dogmático del derecho y, con ello, que cada quien cuente con herramientas para discernir frente a los idealismos de algunas posiciones corrientes.

Con tales propósitos explicitados, cabe destacar que la mediación pedagógica es determinante en este proceso de asimilación conceptual y formación del criterio propio sobre lo que el derecho es (o debería ser) y lo que implica su práctica. Por esto, es necesario implementar estrategias, principalmente de aprendizaje, que permitan al estudiantado conocer sobre el razonamiento jurídico desde una perspectiva contextualizada, con una visión articuladora de la teoría y la práctica, que sirva como insumo para la comprensión significativa de los fenómenos en estudio.

Por tales razones, en el curso DE-1120 Razonamiento Jurídico II, de la carrera de Derecho en la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, a partir de la evaluación propuesta por la Cátedra ([Facultad de Derecho, 2021](#)), se ha adoptado el análisis de sentencias judiciales mediante el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica, con el propósito de promover una visión realista y contextualizada de la hermenéutica jurídica. En este artículo, se dará cuenta de la experiencia obtenida con esta estrategia, durante el II ciclo 2021².

Se estima importante la sistematización de esta experiencia pedagógica, por cuanto uno de los retos en el campo de las ciencias jurídicas es emplear estrategias que permitan enseñar a aprender, para lo cual es indispensable fomentar el rol activo de la persona estudiante, de modo que se pueda propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Además, se considera que, con el fin de promover la implementación del aprendizaje colaborativo en el derecho, es pertinente documentar sus aplicaciones, para que sirvan a otras personas docentes como un insumo básico que plantee actividades de esta naturaleza en sus respectivos cursos.

Antecedentes

En primer lugar, conviene señalar que el aprendizaje colaborativo es un enfoque sustentado en principios de la teoría socioconstructivista que sostiene la pertinencia de la interacción entre pares para la

2 Se aclara que por motivos de la pandemia por COVID-19, en ese ciclo lectivo, el curso se impartió en forma virtual.

construcción de conocimientos. Por tanto, se realizó una revisión documental, con el fin de recuperar artículos y otras publicaciones en las que se referencie la implementación de estrategias relacionadas con el aprendizaje colaborativo en derecho, o bien que se analice su aplicación en la disciplina, de modo que en este apartado se expondrán los principales hallazgos.

Alvarado (2014) describe la implementación del aprendizaje colaborativo en el curso Teoría del Estado II de la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, a través de una estrategia que consistió en el desarrollo de trabajos de investigación grupales sobre diversas instituciones públicas costarricenses. Como aspectos positivos, concluye la autora que hubo un impacto en la motivación del estudiantado, se fomentó no solo los aprendizajes sustantivos, sino las habilidades investigativas y, en general, el trabajo en equipo. Como limitaciones se señaló el tiempo disponible y el haberse desarrollado con un grupo numeroso.

Alegre (2016) expone la experiencia de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos, como estrategia para promover el aprendizaje colaborativo en la asignatura “Condicionantes jurídicos de los recursos humanos” del Máster Oficial de [sic] Recursos Humanos, de la Universidad de Valencia, España. Según señala, la táctica plantea un caso práctico relacionado con el área en estudio y el funcionamiento de una empresa, para lo cual, en grupos de cinco integrantes, se debía realizar diversas actividades para resolverlo; como instrumento de evaluación se empleó un portafolios. El autor relata los fundamentos de su estrategia y describe su implementación; sin embargo, no comparte resultados o alguna reflexión que pueda consignarse en lo revisado.

Duque (2017) documenta el desarrollo de estrategias para el aprendizaje colaborativo en el estudio del Derecho de Sociedades, en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia. Sistematiza el desarrollo de dos experiencias y, a partir de sus conclusiones, debe destacarse que se valora el aprendizaje colaborativo como una forma efectiva de aprender; se menciona que permitió integrar la investigación al proceso de enseñanza y aprendizaje, además de que, con base en la medición realizada, afirma que contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, de la interpretación y la argumentación. Se documenta, también, que se experimentaron limitaciones relacionadas con la integración de equipos y el trabajo en grupo.



[Sánchez \(2017\)](#) muestra la experiencia de implementar el aprendizaje colaborativo para enseñar derecho procesal laboral en una carrera ajena a las ciencias jurídicas. Concluye que resulta especialmente beneficiosa su aplicación, porque estimula el interés del estudiantado y transforma la manera en que se enseña y aprende.

[Ruiz-Morales \(2018\)](#) analiza la implementación de estrategias que permitan el aprendizaje basado en el pensamiento en la enseñanza y el aprendizaje del derecho penal. Su trabajo no consiste en la socialización de una experiencia práctica, sino en exponer cómo se pueden aplicar al campo jurídico las estrategias compatibles con ese enfoque. Señala algunas consideraciones para el desarrollo del aprendizaje basado en problemas en el derecho penal, que, si bien no detalla a profundidad, sugiere desarrollar en forma colaborativa.

Sobre la argumentación jurídica, se destaca lo planteado por [Comellas \(2019\)](#), quien examina diversas metodologías activas, pero se refiere al estudio de caso, cuya aplicación puede ser colaborativa y recalca su valía para el fomento de habilidades propias del razonamiento y de la argumentación, como análisis, síntesis, entre otros.

Además, se hizo una revisión de bibliografía en inglés, con el fin de recuperar más experiencias, considerando las pocas disponibles en español. Al respecto, [Thomson \(2010\)](#) relata la implementación del uso de *wikis* para la enseñanza del derecho administrativo y, de su experiencia, destaca la idoneidad de este recurso para fomentar el papel activo de las personas estudiantes a través de la escritura colaborativa. Asimismo, apunta que esa utilización de *wikis* permitió mantener y acrecentar el interés del estudiantado en el aprendizaje de los contenidos objeto de la asignatura.

Por otra parte, se encontraron dos experiencias en el ámbito de las clínicas jurídicas. [Erez-Navot \(2014\)](#) documentó la aplicación de estrategias de apoyo grupal en el desarrollo de la Clínica de Mediación de la Escuela de Derecho en la Universidad de Wisconsin, con el propósito de fomentar la inteligencia emocional. Concluye que el trabajo colaborativo ayuda al estudiantado al aprendizaje tanto de competencias relacionales como de los contenidos en concreto; propone hacer más investigación sobre aprendizaje colaborativo basado en teoría de grupos, para aplicarlo en cursos teóricos. Por otra parte, [Radvany \(2014\)](#) apunta que en las experiencias prácticas (clínicas) las personas estudiantes aprenden a trabajar en equipo en la tramitación de los casos

asignados, lo que les permite desarrollar la habilidad de colaborar con otras, lo cual es relevante para el ejercicio profesional. Se hace hincapié en su importancia, porque compartir puntos de vista en torno a un caso fomenta procesos de cognición y la habilidad de aprender a aprender.

Según lo antes expuesto, como resultado, puede señalarse, en primer lugar, que existen a la fecha pocas reflexiones o experiencias sistematizadas sobre la implementación del aprendizaje colaborativo en nuestro campo. Asimismo, no se encontraron trabajos en los que se documentaran resultados de la aplicación del aprendizaje colaborativo en asignaturas específicamente relacionadas con el razonamiento jurídico. Por tanto, es pertinente que en el derecho se sistematicen experiencias pedagógicas con mayor frecuencia, porque se estima que ello colaboraría con la reflexión sobre la praxis pedagógica.

En general, puede observarse que el aprendizaje colaborativo es una forma valiosa de fomentar la vinculación activa y el consecuente empoderamiento del estudiantado en el proceso educativo. También, se notó que ello conduce al desarrollo de la cognición necesaria para mejorar la experiencia de aprendizaje. Por último, se obtiene de lo examinado que las dificultades propias del trabajo en equipo representan un reto pedagógico, el cual pone a prueba el rol docente como mediador en el proceso de aprendizaje.

Referentes teóricos

El aprendizaje colaborativo, tal como se introdujo en la sección anterior, no es una estrategia didáctica o una técnica (Alvarado, 2014), sino más bien un enfoque derivado de una teoría de aprendizaje. Ello implica que bajo este podrían implementarse diferentes tácticas y actividades que sirvan para fomentar el aprendizaje. Por tal razón, se considera oportuno repasar sus fundamentos, con el fin de puntualizar los principios epistemológicos desde los que parte.

Según una revisión de la literatura, se identifica como fundamento principal del aprendizaje colaborativo la teoría sociohistórica de Lev Vigotsky. Al respecto, Barquero (1996) revisa las principales tesis de dicha teoría y sus conceptos clave, por lo que, a partir de ello, se puntualiza lo siguiente:

- a. La cognición y el desarrollo para Vigotsky tienen un carácter social: implica que los procesos psicológicos superiores se originan en la esfera social e histórica. Es decir, la conciencia no se forja



únicamente por la acción propia de la persona, sino por su relación con otras, con la sociedad y la cultura. Por ello, Vigotsky plantea que los instrumentos de mediación, herramientas y signos, son vitales para los procesos psicológicos superiores. Según su “ley general del desarrollo cultural” (Barquero, 1996, p. 47), este surge “de afuera hacia dentro”, de tal modo que lo acontecido en la esfera interpersonal alimenta y constituye lo intrapersonal. La conciencia es, entonces, el resultado de la internalización, es decir, de la interiorización que cada quien hace de las interacciones sociales gestadas a través del lenguaje, no como una copia exacta de estas, sino mediante una apropiación subjetiva.

- b. El aprendizaje no puede separarse de los procesos de desarrollo, entendidos como aquellos en los cuales ocurre “la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos” (Barquero, 1996, p. 105). A su vez, hay dos aspectos elementales sobre los procesos de desarrollo y el aprendizaje: la adquisición del lenguaje y el desarrollo de los conceptos científicos. Esto puede extrapolarse al contexto universitario y, a partir de ello, afirmar que la formación académica y profesional se forja tanto sobre la introspección del lenguaje técnico como de la asimilación del entramado conceptual que sustenta la disciplina³ y ambas permiten la comprensión del universo simbólico⁴ que esta representa.
- c. La interacción con otros posibilita el desarrollo y el aprendizaje: esto se explica a través del concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual representa el estadio potencial al que podría llegar la persona aprendiente⁵ con la guía o apoyo de otros. Por otra parte, la ZDP no solo expone cómo influye en los procesos de desarrollo y aprendizaje la mediación entre un sujeto experto y el sujeto aprendiente, sino también el valor de

3 En el caso del derecho, su lenguaje y conceptos se desarrollan a través de los procesos educativos, de la mano de docentes que a su vez son actores (personas juzgadoras, litigantes, académicas, entre otras) quienes desempeñan un rol en el funcionamiento cotidiano del derecho. Ello coadyuva a explicar que el aprendizaje del derecho no es únicamente una mera transmisión de estos conceptos y palabras, sino que surge de un proceso de socialización.

4 Entiéndase a partir de la conceptualización de Berger y Luckmann (2001).

5 Aunque la ZDP explica el aprendizaje durante la infancia, ello no ha sido óbice para ser aplicada en otros niveles educativos, como en este caso la educación superior. Por ejemplo, Chiecher (2013) fundamenta la importancia de la interacción en dicha educación, tomando como base las nociones básicas de la ZDP.

la interacción entre pares, pues, como afirma Moll (1993), según se cita en Barquero (1996), la colaboración no es en sí valiosa únicamente por “la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino en el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido” (p. 166). Esto implica que el propósito de propiciar la interacción entre pares en el contexto universitario es impulsar el uso colaborativo del lenguaje y los conceptos científicos, con un propósito definido, de manera que se puedan conseguir aprendizajes como fruto de esa interrelación.

Según lo antes expuesto, el aprendizaje colaborativo es una forma de organizar actividades didácticas, con el propósito de aprovechar los beneficios de la interacción o colaboración entre pares, de modo que con la guía docente se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje. De acuerdo con lo examinado en el último punto, el valor de estas estrategias se centra en propiciar el uso colaborativo de las formas de mediación que permitan posibiliten al grupo construir sentidos, que, a la vez, beneficien a sus integrantes en forma individual. Si se parte del supuesto de que “una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo” (Chaves, 2001, p. 62), el desarrollo de actividades colaborativas organizadas conforme a los principios expuestos puede propiciar el desenvolvimiento de las ZDP.

Por otra parte, Galindo *et al.* (2012) entienden el aprendizaje colaborativo como un proceso social, en el que, a partir de las interacciones, se obtienen resultados que no podrían haber surgido en la individualidad. También, destaca la importancia de la negociación de sentidos o significados que derive en consensos. Es decir, el aprendizaje se posibilita cuando se articulan esfuerzos con otros, se desarrollan procesos cognitivos individuales, pero, igualmente, se obtiene conocimiento, el resultado de este proceso de negociación entre pares para consensuarlo. A su vez, García-Chitiva (2021) enfatiza que esa forma de aprendizaje conjunto propicia la cohesión de grupo, lo cual se denomina interdependencia social.

Es importante señalar, como menciona Díaz (2009), que en nombre del aprendizaje colaborativo se han desarrollado múltiples tipos de dinámicas grupales, pero cabe destacar, a la luz de lo planteado, que no toda práctica grupal propicia este tipo de aprendizaje. Es decir, no



puede afirmarse que todo trabajo en grupo, por el solo hecho de serlo, fomenta el aprendizaje colaborativo, porque, para ello, las actividades deben organizarse de tal manera que la colaboración sea significativa. En ese escenario, el docente se debe convertir en un mediador, quien, además, debe aportar una suerte de brújula a la agrupación para que no pierda el norte de lo que debe hacer y se generen interacciones que motiven la cognición, la negociación de sentidos y los significados, así como posteriores consensos, en lugar de que el producto o evidencia de aprendizaje sea el resultado de una construcción disgregada (dicho de otro modo, que el producto no sea la suma de aportes individuales dispersos).

Como corolario de lo anterior, pueden puntualizarse los siguientes principios sobre el aprendizaje colaborativo:

- a. Plantea el aprendizaje como un quehacer principalmente social. Es decir, si bien son importantes los procesos cognitivos individuales, desde esta perspectiva se aprende cuando se colabora para construir algo en común.
- b. Por la teoría del aprendizaje que lo respalda, las estrategias que se adhieran a este enfoque deben ser centradas en el estudiante, de forma que el rol docente es mediador, lo que conlleva establecer algunas pautas básicas, sin que se torne rígida la ejecución de la estrategia.
- c. El diseño de estrategias didácticas debe propiciar interacciones que produzcan diálogo en grupo y negociación, para estimular que estos procesos interpersonales luego permitan la cognición intrapersonal. A la postre, se pretende que los grupos puedan desarrollar el diálogo, después lograr consensos y que los productos sean un resultado integral de las perspectivas grupales, una construcción colectiva.
- d. Para conseguir lo anterior, además, deben tomarse en cuenta no solo los factores pedagógicos, sino aquellos necesarios, a fin de fomentar la colaboración, el trabajo en equipo y la autorregulación. Esto porque, como señala [García-Chitiva \(2021\)](#), el estudio del aprendizaje colaborativo se ha concentrado en la dimensión pedagógica, mas no en ofrecer pautas para tratar lo primero.

Ahora bien, es pertinente señalar que, en este caso, el aprendizaje colaborativo se está comprendiendo desde la perspectiva de la

pedagogía crítica latinoamericana, con el propósito de propiciar una visión emancipatoria del fenómeno jurídico, a través de una propuesta didáctica y de evaluación de los aprendizajes alternativa a la tradición en el campo del derecho. En ese sentido, se toma como referente la educación problematizadora de Freire (2005), la cual, sin ánimo de ofrecer una definición exhaustiva (dada su amplitud y riqueza conceptual), propone mediar pedagógicamente con el diálogo, en busca de trascender la mera transmisión pasiva de conocimientos. Es decir, dicha formación comprende el acto de educar, más allá de preparar a los sujetos dotándoles de un conjunto de saberes, sino que trata de enseñar desde una posición horizontal a aprehender el mundo, comprender su rol en este y cómo funciona; en palabras de Freire (2005):

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (p. 113)

La persona educadora crítica y emancipadora en el campo del derecho debe, entonces, pensar su mediación pedagógica, para enseñar que los contenidos no son entidades ajenas al mundo, sino que provienen de las dinámicas propias de este. Como resultado de las relaciones entre diversos grupos de la sociedad, tales contenidos están permeados de las ideas, valores y cosmovisiones que sustentan esos vínculos.

Además de la mediación pedagógica, otro factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación, la cual debe comprenderse desde los principios epistemológicos que lo fundamentan y articulan. Se considera importante referirse someramente a este tema, porque la estrategia no solo tiene como propósito fomentar aprendizajes, sino evaluarlos. Por lo tanto, para que la evaluación de los aprendizajes concuerde con las ideas críticas y emancipadoras, esta no puede desarrollarse según la tradición. De acuerdo con los principios planteados por Biggs (2006), esta estrategia parte de las siguientes características: a) está alineada con el currículum, responde directamente a los objetivos de aprendizaje; b) está contextualizada, es decir,



pretende evaluar el conocimiento aplicado; c) es holística y no analítica, de modo que valora actos completos en su integralidad.

En relación con lo anterior, se puntualiza que uno más de los aspectos motivantes de la estrategia es implementar otra forma de evaluación en el curso, que permita desarrollar alternativas al examen, el cual es el instrumento evaluativo propio del modelo pedagógico tradicional.

Por último, conviene discurrir sobre las dos categorías que refieren a los contenidos fundamentales del proceso educativo en el que se ubica la experiencia objeto de este trabajo, a la luz de la formación emancipatoria. En primer lugar, la interpretación de las normas jurídicas, según [González \(2007\)](#), consiste, a grandes rasgos, en “cambiar o sustituir una expresión lingüística por un contenido mental” (p. 15), lo que implica, en términos muy generales, que el sujeto es quien le atribuye el sentido al objeto. Así, desde la perspectiva del realismo jurídico, la norma jurídica no tiene por sí misma un contenido previamente dado, sino que su significado es una construcción convencional. Por esta razón, es pertinente considerar, tal como plantea [Rüthers \(2009\)](#), que el uso del lenguaje y el contenido de las palabras están sujetos a las transformaciones tanto sociales como políticas, de tal forma que la persona intérprete no puede abstraerse de la situación.

En el mismo orden de ideas, [Haba \(2016\)](#) plantea que la interpretación no se concibe como una búsqueda de “la única respuesta verdadera”, sino que quien interpreta ajusta el contenido de los preceptos normativos al caso en concreto, a través de diversos esquemas y patrones de razonamiento. La norma jurídica es presentada bajo la metáfora de una partitura, un marco básico que es conocido e interpretado por la persona operadora jurídica, quien, a partir de este, deriva una solución. Así, aunada a los principios de la educación crítica y emancipadora antes expuestos, la misión pedagógica es hacer consciente al estudiantado de estas particularidades, con hincapié en el rol que tendrá en la aplicación del derecho.

La segunda categoría que agrupa los contenidos programáticos generales es la argumentación jurídica. Según [González \(2007\)](#), esta se refiere al proceso mediante el cual se emplean argumentos, con el fin de apoyar ideas, o bien rechazarlas. Es jurídica cuando, por criterios objetivos, subjetivos o formales, competan las argumentaciones a este campo del saber. Pueden entenderse por argumentación jurídica diversos contenidos y cabe aclarar que, cuando se refiere a dicho término en

este trabajo, se alude a la noción básica antes expuesta y a sus fundamentos como práctica instrumental indispensable para el ejercicio del derecho.

Estrategia metodológica

Es pertinente iniciar este apartado acotando que la sistematización de experiencias, de acuerdo con Jara (2018), “es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (p. 55). Ello implica que sistematizar experiencias en la docencia universitaria es un proceso para dar sentido a la práctica, aprehenderla, problematizarla y socializar aprendizajes que permitan a otras personas motivar experiencias semejantes, de modo que se puedan mejorar colectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según lo anterior, la sistematización de la experiencia en estudio se realizó a partir del modelo metodológico de “cinco tiempos” propuesto por Jara (2018), que comprende: a) recopilación o registros de la experiencia, b) diseño de un plan para la sistematización, c) reconstrucción histórica de la experiencia, d) reflexiones de fondo y e) formulación de conclusiones.

Cabe destacar, tal como Jara (2018) lo sugiere, que a partir del contexto y las necesidades particulares se han interpretado y adaptado las pautas metodológicas de este modelo.

Sobre el plan de sistematización

La sistematización de esta experiencia fue realizada por el autor en forma cualitativa. En el desarrollo de la estrategia didáctica, participaron 46 estudiantes. Las actividades tuvieron lugar en el II semestre del 2021. El propósito principal de esta sistematización es valorar la pertinencia del aprendizaje colaborativo para la enseñanza de los fundamentos sobre interpretación jurídica y argumentación. Además de lo anterior, se buscó documentar las ventajas y desventajas del análisis grupal de sentencias, como estrategia didáctica en los temas mencionados.

Uno de los aspectos fundamentales señalados por Jara (2018) es determinar ejes de sistematización, aquellos puntos que resultan relevantes para documentar; en este caso, son los siguientes: a) impacto entre la colaboración y el aprendizaje, b) aprendizajes obtenidos. Con



base en estos, se podrá determinar la pertinencia de la estrategia para los propósitos requeridos.

Las fuentes de información con las que se contó fueron, principalmente: los reportes de trabajo (instrumento de evaluación), un cuestionario aplicado a la población estudiantil, el programa del curso, entre otras.

El proceso de desarrollo de la experiencia y su sistematización se organizó en tres fases: a) diseño de la estrategia didáctica, b) implementación, c) recopilación y análisis de los datos.

Para la primera fase, se llevó a cabo una revisión documental acerca de los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo, con el fin de orientar la construcción de la estrategia. En la segunda fase, se informó a la población estudiantil sobre el trabajo, se le facilitaron mecanismos para conformar los grupos y se le asignaron las sentencias escogidas previamente por la persona docente. Esta población estudiantil ejecutó el estudio durante el plazo otorgado.

En la tercera fase, una vez que culminó el proceso, se recuperaron las percepciones del estudiantado, empleando para ello la encuesta como técnica de recolección de datos. A modo de instrumento, se utilizó un cuestionario, el cual se aplicó en forma electrónica⁶, debido a que el curso se ofertó en modalidad virtual. Se complementó lo anterior con un análisis de los informes presentados por los estudiantes. Todo se resume en la tabla 1.

Tabla 1

Resumen de algunas consideraciones metodológicas expuestas

Fase 1: Diseño	Se revisó bibliografía sobre aprendizaje colaborativo y sobre el enfoque socio-histórico para el diseño de la estrategia. Posteriormente, se diseñó una guía de análisis, se seleccionaron sentencias judiciales para el trabajo grupal.
Fase 2: Implementación	Se explica al grupo la consigna, se pone a disposición las especificaciones y las guías de análisis. La asignación es llevada a cabo por los grupos de trabajo.
Fase 3: Recopilación y análisis de datos	Una vez culmina el proceso, se aplica el instrumento de recolección de datos y posteriormente se hace un análisis de estos, así como de los reportes o informes de cada grupo.

Nota: Elaboración propia.

⁶ Se aclara que a este cuestionario respondieron 33 personas.

Reconstrucción histórica de la experiencia

La experiencia objeto del presente artículo tuvo lugar en el II semestre del 2021, mientras el curso se impartió a distancia, a raíz de las medidas sanitarias en el marco de la pandemia por COVID-19. La estrategia didáctica se implementó en el II semestre del 2021 y consistió en el estudio grupal de una sentencia judicial⁷. Para ello, cada grupo contó con una guía para la lectura, el análisis y la discusión del voto asignado. Esta guía se compuso de orientaciones básicas y preguntas generadoras, divididas en tres categorías generales:

- **Contextuales:** ubicar coyunturalmente el conflicto o la situación objeto del fallo, es decir, en qué momento se produjo. Se motivó a las personas estudiantes a indagar sobre la dimensión sociohistórica de la resolución examinada, con el propósito de fomentar la comprensión del derecho como un instrumento al servicio de la sociedad y el rol que tienen los actores jurídicos en la vida republicana. Esto con el afán de propiciar una reflexión situada o contextualizada en apego a las ideas de [Freire \(2005\)](#), a fin de evitar que el estudiantado centre su mirada únicamente en los conceptos y la técnica.
- **Conceptuales:** aprender a identificar los componentes de una resolución judicial y los elementos sustanciales que se tratan en cada uno de estos. En ese sentido, se requirió a las personas estudiantes revisar los hechos relevantes, pretensiones, la decisión judicial y sus fundamentos (interpretación y argumentación). Estos últimos se debían examinar, a partir de las categorías conceptuales analizadas en el curso.
- **Metacognitivas:** propiciar una reflexión de carácter meta-analítico sobre la praxis jurídica, con base en lo examinado, es decir, que superara las categorías técnicas propiamente. Para ello, se propusieron algunas preguntas sobre las cuales cada grupo debía discutir y dejar en el reporte una reflexión crítica.

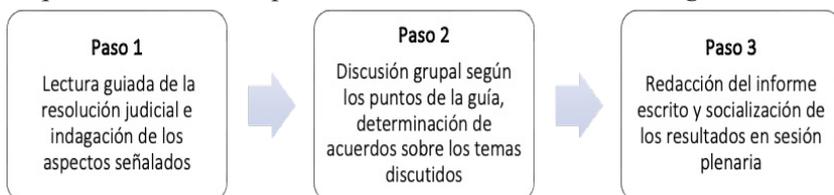
⁷ En esta estrategia para examinar las sentencias, se debe realizar un análisis inductivo de sus distintos componentes. Se busca la contextualización de contenidos abstractos, mediante el estudio de la resolución desde una base conceptual, lo que ayuda al aprendizaje de los patrones generales de razonamiento que orientan la interpretación y la argumentación del derecho, entre otros aspectos. Es pertinente precisar que el análisis guiado y grupal de una sentencia es la estrategia didáctica, las guías o especificaciones son insumos para su desarrollo y el reporte que cada grupo entrega es el instrumento de evaluación.



Una vez llevado a cabo el análisis y la discusión, los grupos debían llegar a acuerdos sobre los temas debatidos, por lo que, al final del proceso, cada uno debía hacer un informe que detallara los principales hallazgos y conclusiones. Posteriormente, las agrupaciones socializaron, en las sesiones sincrónicas, sus resultados y experiencias. Se presenta, a continuación, un esquema que sintetiza lo expuesto (ver figura 1):

Figura 1

Esquema resumen del proceso de desarrollo de la estrategia didáctica



Nota: Elaboración propia.

Finalmente, cabe acotar que este diseño se elaboró a partir de los principios del aprendizaje colaborativo, con el propósito de favorecer el desarrollo de espacios tanto individuales como grupales, de forma que el producto final fuese el resultado de estos últimos.

Resultados y discusión

Según se mencionó en las consideraciones metodológicas, partiendo de los ejes de sistematización, es necesario analizar los siguientes aspectos: ¿cuál fue el impacto de la colaboración entre pares y el aprendizaje a criterio de los participantes?, ¿qué aprendieron las personas participantes?, ¿cuáles son las ventajas de la estrategia y qué aspectos de mejora podrían considerarse?

Impacto de la colaboración entre pares y el aprendizaje

Se consultó a las personas participantes si colaborar con otros durante la realización del ejercicio les ayudó al aprendizaje. Al respecto, del total (33), se obtuvieron 20 respuestas positivas, 8 neutrales y 5 negativas. Lo anterior permite afirmar que una cantidad importante de quienes se involucraron considera que colaborar sí les ayudó a aprender.

Desde una óptica más cualitativa, se buscó ahondar en los motivos de tales calificaciones y, en primer lugar, se encontró que quienes

consideraron que la colaboración entre las personas integrantes de los grupos tuvo impactos positivos la atribuyeron a razones sintetizadas en tres puntos:

- a. La colaboración fue de valor para profundizar en el significado de conceptos fundamentales en la comprensión de los temas tratados.
- b. La interacción les condujo a contrastar puntos de vista, discutir sobre estos en forma razonada y argumentada. Es decir, la estrategia permitió la aplicación práctica de los fundamentos de la argumentación.
- c. El producto final fue el resultado de un consenso, a partir de los procesos de discusión sobre conceptos y su aplicación al caso concreto.

Por otra parte, en las respuestas negativas, se identificó que algunos grupos tuvieron dificultades para organizarse y, según los participantes, ciertas personas integrantes aparentemente no se vincularon como se esperaba. Esto permite comprender que el componente actitudinal es clave para el éxito en el aprendizaje colaborativo.

Como corolario de lo anterior, si se analiza lo señalado por los participantes con base en los referentes teóricos, podría interpretarse que la interacción entre pares estimuló el desarrollo y el aprendizaje, por cuanto la actividad propició el uso colaborativo del lenguaje y los conceptos clave, lo que condujo a una construcción consensuada de sentidos.

Aprendizajes obtenidos

En relación con la segunda pregunta generadora para este análisis, es necesario puntualizar cuáles fueron los principales aprendizajes obtenidos por los participantes. Partiendo de los resultados de la consulta al estudiantado y una valoración de los reportes entregados, se consideró oportuno categorizarlos en: conceptos sustantivos y habilidades. Los primeros son todos aquellos relacionados con los contenidos programáticos del curso, mientras que las segundas refieren al desarrollo de capacidades concretas. A continuación, en la tabla 2, se resumen los principales hallazgos:



Tabla 2

Resumen de los principales aprendizajes obtenidos

Categorías	Subcategorías
Aspectos sustantivos	A1. Noción de interpretación y argumentación jurídica A2. Determinación de los principales argumentos en una resolución A3. Identificación de las diferentes categorías de interpretación de las normas jurídicas A4. Metarreflexión sobre las temáticas analizadas
Habilidades	B1. Expresión escrita B2. Capacidad de análisis y síntesis B3. Exposición fundamentada de puntos de vista B4. Desarrollo de habilidades blandas (trabajo en equipo, comunicación asertiva, resolución de conflictos, entre otras).

Nota: Elaboración propia.

Según lo anterior, puede observarse en la primera categoría que la estrategia propició el aprendizaje de los tres aspectos más relevantes del curso y un análisis crítico o metarreflexivo sobre estas. Ello implica que, desde la visión sustantiva, el estudiantado tuvo la posibilidad de articular, en una sola actividad, los principales conocimientos objeto de la asignatura. En cuanto a la segunda categoría, se obtuvo que, más que conocimientos, la estrategia permitió el desarrollo de habilidades, las cuales, en general, son de utilidad para el resto del proceso formativo y la práctica forense. Asimismo, se destaca que a través de la estrategia se haya impulsado el desarrollo de habilidades blandas, indispensables para la interacción con otros, algo fundamental en una disciplina cuyo perfil es trabajar estrechamente con personas.

En general, puede concluirse que se cumplieron, en gran medida, los propósitos para los que la estrategia fue diseñada. También, los resultados evidencian que se alcanza la noción holística, alineada y contextualizada planteada por Biggs (2006), al tratarse de una actividad de corte integrador.

Ventajas y aspectos de mejora

El tercer aspecto por considerar, según las preguntas generadoras, es conocer qué ventajas tuvo la estrategia, de acuerdo con la experiencia de los participantes; esto resulta de gran valor, como retroalimentación

a la persona docente, para la mejora continua. Al respecto, los resultados se organizaron en cuatro categorías: a) vínculo teoría-práctica, b) habilidades sustantivas y de aprendizaje, c) habilidades blandas, d) vínculo con el contexto.

La mayor cantidad de respuestas se relaciona con el vínculo entre teoría y práctica. 13 participantes destacaron que la estrategia les permitió enlazar los conceptos con su aplicación concreta o práctica; además, que les permitió construir una noción sobre cómo se aplica el derecho. Por su parte, 10 estudiantes hicieron hincapié en que la estrategia les ayudó a aprender mejor e incluso adquirieron habilidades para continuar haciéndolo de forma autónoma. Ocho participantes señalaron que tal estrategia les incentivó el desarrollo de habilidades blandas. También se identificó como ventaja el estudiar las resoluciones e indagar sobre el contexto en que se produjeron. La tabla 3 resume los aspectos antes señalados.

Tabla 3

Resumen de las principales ventajas de la estrategia, según el estudiantado

Categorías	Subcategorías
Vínculo teoría-práctica	A1. La estrategia permitió familiarizarse con lo que representa el ejercicio de la profesión. A2. La estrategia permitió conocer con detalle las partes de una sentencia judicial. A3. La estrategia facilitó comprender la importancia de la argumentación jurídica, así como la forma en que se construye. A4. Mediante la estrategia, se ilustró la categorización de interpretaciones jurídicas.
Habilidades sustantivas y de aprendizaje	B1. Se puntualizó que la estrategia trascendió el desarrollo de conocimientos y motivó la adquisición de habilidades. B2. La estrategia fomentó el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis. B3. La estrategia propició el desarrollo de habilidades relacionadas con el razonamiento y la argumentación jurídica. B4. El estudiantado apuntó que la estrategia ayudó a desarrollar habilidades relacionadas con la investigación, por ejemplo: recopilar información, revisar bibliografía. B5. Se consideró que la estrategia fue dinámica.



Categorías	Subcategorías
Habilidades blandas	C1. A juicio de las personas estudiantes, la estrategia ayudó a desarrollar habilidades como: trabajo en equipo, comunicarse en forma asertiva, respeto mutuo y por las opiniones de otras personas, negociación. C2. La estrategia fomentó el desarrollo de nuevas formas de trabajo a través de la colaboración.
Vínculo con el contexto	D1. La estrategia propició conocer el contexto de las resoluciones bajo estudio.

Nota: Elaboración propia.

Según lo anterior, puede colegirse que las personas participantes identifican como fortaleza de la estrategia la capacidad de articular conocimientos, habilidades y actitudes. Se denota que el estudiantado estima oportuna la vinculación práctica y contextual de contenidos que, de lo contrario, quedarían únicamente en un plano abstracto. Es pertinente señalar que, si bien hay tópicos repetidos en los apartados de aprendizajes obtenidos y ventajas, esta sistematización se elaboró así para dar cuenta, con la mayor fidelidad posible, de la perspectiva estudiantil. Por último, con el fin de elaborar un balance entre lo positivo y lo negativo, se consultó al estudiantado sobre aquellas desventajas, aspectos negativos u oportunidades de mejora que pueda tener la estrategia.

En primer lugar, se notó un alto nivel de autocrítica, por cuanto en varias respuestas se refirieron aspectos de carácter actitudinal que pudieron haber contribuido a mejorar la experiencia, tales como: capacidad de organización, capacidad de gestión del tiempo, dedicación e interés, y, en forma recurrente, se observa la referencia a situaciones que limitaron la capacidad de trabajar en equipo⁸. Otras situaciones adversas señaladas se relacionaron con la parte pedagógica: algunas personas consideraron que la estrategia les resultó compleja; en ese mismo orden de ideas, se mencionó que el vocabulario y la extensión de las sentencias fue un punto negativo. Asimismo, como oportunidades de mejora, se identificaron el tiempo (aumentar el dispuesto al desarrollo de la estrategia) y revisar la exposición de las especificaciones del ejercicio.

⁸ En este caso, se observó que quienes refirieron el trabajo en equipo como algo negativo no fueron las mismas personas que lo consideraron como una fortaleza de la experiencia.

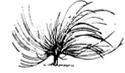
Conclusiones

El análisis de sentencias a través de aprendizaje colaborativo se considera pertinente para la enseñanza y el aprendizaje del razonamiento jurídico, en primer lugar, porque se encontró que la colaboración tuvo un impacto satisfactorio en el aprendizaje, se fomentó el desarrollo de habilidades de diversa índole, pero, sobre todo, que las personas participantes adquirieron mayor autonomía para continuar adquiriendo conocimiento. Por otra parte, se estima oportuno, pues la estrategia favoreció el vínculo entre lo conceptual y su aplicación en la realidad, lo que propició la construcción de saberes y la asimilación significativa de los contenidos. Entonces, se puede concluir que el análisis colaborativo de sentencias coadyuva a una comprensión más acabada y profunda de los contenidos teóricos sobre el razonamiento y la argumentación, a la vez que se promueve el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje continuo y se aprende a construir conocimientos con otras personas.

La estrategia promueve un aprendizaje integral, que no solo implica conocimientos, sino habilidades y actitudes, fomenta una relación entre teoría y práctica, que ayuda a concientizar al estudiantado sobre la función social del derecho y el rol de las personas operadoras de este para la vida en sociedad. Es decir, a tenor de los planteamientos de [Freire \(2005\)](#), se trata de una estrategia idónea para propiciar una educación emancipadora del derecho, a través de un aprendizaje crítico y situado de los contenidos programáticos antes enunciados.

En términos generales, se colige de esta reflexión que el aprendizaje colaborativo, siempre que se desarrolle bajo una guía, la cual responda a sus principios pedagógicos y con un propósito debidamente delimitado, puede resultar idóneo para la enseñanza y el aprendizaje del derecho, debido a que este se ejercita en un contexto plenamente social y ello representa una forma de preparar al estudiantado hacia esa vía. Lo anterior, no solo porque en el ejercicio profesional se debe trabajar con otras personas, sino porque la construcción del conocimiento jurídico es también de carácter social.

Acerca del caso en concreto, se estima que las pautas brindadas y el diseño de la estrategia impulsaron a que una cantidad notable de participantes consiguiera colaborar y a que esta interacción incidiera positivamente en el aprendizaje. No obstante, al observarse dificultades en algunas ocasiones, en cuanto a la capacidad para trabajar con



otras personas, se coincide con [García-Chitiva \(2021\)](#) acerca de que es necesario considerar también, en el planteamiento de las estrategias colaborativas, la gestión de las relaciones interpersonales y la mediación del conflicto, con el fin de estimular la autorregulación de los grupos, así como que cada quien desarrolle las habilidades para aplicarlas en otros contextos. Es decir, pensar ejercicios colaborativos demanda contemplar tanto la parte sustantiva, como la actitudinal.

Referencias

- Alegre, M. (2016). Aplicación de técnicas de aprendizaje colaborativo a la enseñanza del derecho del trabajo: el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4.bis (extraordinario), 189-202. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54566/189-202.pdf?sequence=1>
- Alvarado, M. (2014). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica implementada en el curso de Teoría del Estado de la Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica. En *Estrategias didácticas para la investigación e indagación: experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica* (pp. 57-75). Departamento de Docencia Universitaria - Escuela de Formación Docente. https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/estrategias_investigacion_indagacion.pdf
- Barquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3581>
- Comellas, P. (2019). La importancia del uso de metodologías activas para el desarrollo de competencias argumentativas del jurista global del siglo XXI. En R. Amaya y N. Parra (coords.), *Una mirada a la argumentación jurídica* (pp.1-20). Universidad de Los Andes.
- Chiecher, A. C. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los

- intercambios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 85-107. <https://doi.org/10.5944/ried.16.1.2061>
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.
- Duque, M. (2017). *Aprendizaje colaborativo en el estudio del Derecho de Sociedades*. Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14421/4/aprendizaje-colaborativo-en-el-estudio-del-derecho-de-sociedades.pdf>
- Haba, E. (2016). *Axiología Jurídica Fundamental: bases de valoración en el discurso jurídico: materiales para discernir en forma analítico-realista las claves retóricas de esos discursos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Erez-Navot, D. (2014). Tools for the Clinical Professor: Applying Group Development Theory to Collaborating Learning in Law School Mediation Clinics. *Dispute Resolution Journal*, 69(3), 65-90.
- Facultad de Derecho. (2021). *Programa del curso DE-1120 Razonamiento Jurídico II*. Universidad de Costa Rica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galindo, R. M., Galindo, L., Martínez, N., Ley, M. G., Ruiz, E. I. y Valenzuela, E. (2013). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>
- García-Chitiva, M. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por Internet, en procesos de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25.2.23>
- González, G. (2007). *Principios de metodología jurídica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://cepalforja.org/system/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%A1da-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Radvany, P. (2014). Preparing Law Students to Become Litigators in the New Legal Landscape. *The Review of Litigation*, 33(4), 881-903. https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1593&context=faculty_scholarship



- Ruiz-Morales, M. L. (2018). Aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia del derecho penal. *Revista de Educación y Derecho*, 18, 1-19. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/22921>
- Rüthers, B. (2009). *Teoría del Derecho: concepto, validez y aplicación del Derecho*. UBIJUS.
- Sánchez, A. (2017). El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del Derecho Procesal Laboral. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 37, 150-165. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18841>
- Thomson, D. (2010). Using Wikis to Teach Administrative Law. *Administrative & Regulatory Law News*, 35(3), 18-19.