

El caso del PBL en la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes

Estudio de caso

por Juny Montoya Vargas, Ph.D¹.

Universidad de Los Andes, 2006

La Facultad de Derecho

Desde su fundación en 1968, la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, ha promovido la formación jurídica a través de métodos activos de aprendizaje, lo que la hace única entre las Facultades de Derecho en mi país. De hecho la Facultad, siguiendo la experiencia de otras Escuelas de Derecho en el exterior, fue la primera en introducir el método del caso como instrumento de enseñanza del Derecho en Colombia, siendo además pionera en institucionalizar la práctica profesional de sus estudiantes a través del Consultorio Jurídico, ofreciendo servicios de ayuda legal a colombianos de bajos ingresos.

En 1997, como parte de un proyecto denominado “reforma a la enseñanza del derecho”², se adoptó el aprendizaje basado en problemas (*“Problem based learning,”* en adelante PBL) en el programa de la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes. El PBL, un método innovador para el aprendizaje del Derecho, al parecer era más compatible con nuestra tradición jurídica que el método del caso. En efecto, el método del caso, que nunca llegó a ser implementado del todo, era sujeto de críticas en el ámbito jurídico colombiano por ser un método diseñado para la enseñanza de decisiones judiciales,

¹ La autora es actualmente profesora asociada de la Facultad de Derecho y directora del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE de la Universidad de Los Andes. El presente texto fue desarrollado durante sus estudios de doctorado en educación en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

² El plan de estudios de cinco años está dividido en tres etapas denominadas ciclos. El primer año es el “ciclo de contextualización”. Casi todos los cursos durante el primer año se toman por fuera de la Facultad de Derecho, en los Departamentos de Humanidades, Ciencias Sociales y Economía. El segundo y tercer año se conocen como el “ciclo básico”. El PBL juega su papel en los cursos principales de Derecho del ciclo básico. El cuarto y quinto año conforman el “ciclo de concentración”, que funciona como una opción en la que los estudiantes pueden decidir enfocarse en derecho privado, derecho público o teoría jurídica.

supuestamente más adecuado para estudiar los sistemas jurídicos del Common Law, basados en el valor del precedente, que para la enseñanza del derecho codificado. Ciertamente o no (en realidad no), esta percepción frecuentemente compartida por los profesores pudo ser una de las razones por las que el método del caso nunca echó raíces en la enseñanza del derecho en Colombia. Por el contrario, el PBL estaba siendo implementado en la Universidad de Maastricht (Países Bajos) para enseñar un programa de Derecho continental (codificado), y parecía superar estas y otras críticas subyacentes al método del caso.

La crítica más común al método del caso consiste en que no forma a los estudiantes para pensar como abogados, ya que se hace énfasis en la solución del caso en lugar de formar para llegar a una respuesta propia (Hawking-Leon, 1998 # 133). Así, los estudiantes aprenden cuál fue la decisión de una Corte en particular, en lugar de aprender cómo llegar a la mejor resolución del caso por sí mismos. Por el contrario los problemas, como situaciones *de facto* abiertas, los obliga a encontrar sus propias respuestas. Algunas otras críticas apuntan hacia la inadecuada implementación del método, tales como el uso del método simplemente para la enseñanza de la normatividad vigente, o como ejemplos dentro de una clase magistral, etc (Sheppard, 1997 # 506).

Al decidir que la experiencia de Maastricht podría ser útil a nuestra Facultad, se propuso que algunos docentes viajáramos a Maastricht precisamente a explorar la posibilidad de usar el método en la Facultad. Ese mismo año, un grupo de 12 profesores que me incluía, recibimos un corto entrenamiento sobre PBL en la Universidad de Maastricht, con el fin de adquirir familiaridad con el método y explorar la posibilidad de introducirlo en la Facultad. Como resultado de la experiencia, algunos de nosotros introdujimos el PBL en nuestros cursos el semestre siguiente. Aunque algunos profesores del

grupo que viajó a Maastricht originalmente, decidieron no implementarlo en sus clases, todos participaron en el entrenamiento de nuevos profesores, y en la preparación de materiales de PBL para los talleres de entrenamiento.

A lo largo de los años, varios grupos de docentes de nuestra Facultad y externos, han participado en talleres similares pero más cortos al que nosotros tomamos en Maastricht para aprender a usar el método y escribir problemas. El entrenamiento original que nosotros recibimos consistió en un taller de dos semanas en el que tuvimos una inmersión en el método experimentándolo, primero como estudiantes simulando sesiones de clase, luego observando clases en que el método era implementado, y finalmente diseñando problemas que pudieran ser aplicados en nuestros propios cursos. Durante estos años, hemos introducido cambios en el método, con la intención de ajustarlo a las dificultades propias de nuestro sistema educativo.

La investigadora

El presente es un estudio de caso adelantado por mí actuando a la vez como observadora interna y externa a la Facultad. Soy egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, y he trabajado ahí durante los últimos 16 años de mi vida, prácticamente mi vida profesional completa, excepto por un año en el que trabajé en una oficina de abogados y los años del doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

En cuanto a la reforma al programa curricular de la Facultad, participé desde el comienzo a lo largo de su preparación e implementación como miembro del comité de diseño de la reforma, ayudando en el rediseño de los cursos, introduciendo el PBL en mis propias materias, y entrenando a nuevos profesores en la implementación del método mismo. Desde hace algunos años,

he estado analizando mi propia práctica como docente, discutiendo con mis colegas asuntos comunes a nuestro propio conocimiento de la enseñanza del Derecho, ya que me interesa mejorar la educación jurídica y no solo desde un punto de vista técnico. Este interés nace directamente de mi experiencia, mucho antes de considerar adelantar una investigación formal sobre el tema. Mi compromiso consiste en hacer crecer el potencial de la educación jurídica para ayudar a construir una sociedad más justa y ofrecer una educación capaz de formar profesionales comprometidos con la justicia social y los valores democráticos. Es por ello que intento estudiar los métodos de enseñanza y educación que promueven prácticas democráticas en el salón de clase, y el método PBL cuenta con un potencial en este sentido que quisiera explorar con mayor profundidad en el futuro.

Las observaciones en que se basa la siguiente descripción fueron adelantadas por un colega y por mí en mi sección de Introducción al Derecho, en el primer semestre del 2001 y en el curso de Ética Profesional en el período intersemestral del 2002.

El caso del PBL

El PBL en teoría

El PBL es un método de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo primordial es despertar en los estudiantes una motivación interna por aprender y desarrollar habilidades de investigación, diálogo y resolución de problemas. Su base educativa proviene del método de indagación de Dewey, pero su estructura actual nace de la enseñanza de Medicina en Estados Unidos, donde surgió como respuesta a la fragmentación de los estudios médicos y a la falta de motivación de los futuros practicantes, dado el estudio asignaturas aisladas, sin ningún sentido de su uso o propósito conocido (Barrows, 1994).

Barrows (1998) describe la metodología PBL como un método de enseñanza específico que abarca todos los posibles objetivos académicos: la interiorización profunda de un complejo conjunto de conocimientos, el desarrollo de habilidades efectivas de resolución de problemas clínicos, y el desarrollo de una insaciable curiosidad y deseo continuo de aprendizaje.

La metodología PBL comparte la idea constructivista de que el conocimiento previo juega un rol muy importante en determinar la adquisición de nuevo saber por parte del estudiante. El PBL hace explícito el uso del conocimiento personal previo del estudiante para la construcción del nuevo, como se evidencia en las diferentes etapas del método.

El proceso del PBL se presenta sucintamente en lo que algunos de los educadores que lo aplican denominan “Los siete pasos”: 1. Leer el problema y clarificar términos desconocidos, 2. Lluvia de ideas: ¿Cuál es el problema?, 3. Lluvia de ideas: ¿Qué sabemos?, 4. Lluvia de ideas: ¿Qué no sabemos?, 5. La identificación de problemas de aprendizaje, 6. Estudio independiente y, 7. Plenaria para compartir y criticar los hallazgos de cada cual.

Un problema en particular es utilizado como pretexto para identificar qué saben y qué no saben los estudiantes para la adecuada resolución del problema. Lo que necesitan saber para resolver el problema son las metas de aprendizaje, esto quiere decir, los temas que deberán revisar en la etapa de estudio individual, que deben adelantar entre la primera y segunda sesión tutorial sobre cada caso. En esta última la información y el conocimiento adquirido es discutido y refinado.

El método promueve la adquisición de habilidades de aprendizaje para la vida, compartiendo entre el grupo ideas sobre cómo resolver los problemas, investigando, aplicando el conocimiento adquirido, y criticando lo descubierto

por cada cual en pequeños grupos de discusión. Así, no es simplemente un método de enseñanza, sino también una estrategia de diseño curricular que pretender motivar estrategias de aprendizaje específicas (Engel, 1991).

Adicionalmente, los promotores del PBL afirman que prepara mejor a los estudiantes para su ejercicio profesional, ya que llegan a resolver problemas de la vida real (Harland, 1998): problemas similares a aquellos que los profesionales encuentran y resuelven en su labor diaria.

Adicionalmente, el PBL cuenta con un carácter democrático en la medida que se basa en el aprendizaje entre pares y obliga a los profesores a compartir el control del conocimiento y de la clase con los estudiantes (Margetson, 1991). Por ejemplo, el moderador y secretario juegan papeles claves en la dinámica del PBL, descentralizando el manejo de la clase. El moderador es un estudiante encargado de dar los turnos para hablar, dirigiendo el debate por medio de preguntas, controlando la pertinencia de las intervenciones. El secretario es otro estudiante quien toma notas en el tablero para sintetizar las ideas relevantes expuestas durante la sesión.

La reforma curricular de la Facultad comparte varios objetivos con el PBL: integración del conocimiento, aprendizaje contextualizado, desarrollo de habilidades prácticas, etc. y de alguna manera, el nuevo programa curricular parece diseñado para ser dictado por medio del PBL. En este sentido, y aunque el PBL no es el centro de la reforma en la Facultad, éste ha jugado un papel tan central dentro del proceso de reforma que ésta es vista por muchos estudiantes y profesores como un cambio metodológico, y más específicamente, como el uso del PBL para la enseñanza del Derecho. De hecho, de más de 20 entrevistas que realicé sobre la reforma, solo dos personas dijeron que el PBL no era el centro

de la misma. Para la mayoría de los entrevistados la reforma es una, y la misma con la introducción del PBL en la Facultad.

El PBL en acción³: Reacciones de los estudiantes

En la última clase del curso de Introducción al Derecho, distribuí una encuesta informal y anónima, interrogando a los estudiantes sobre sus opiniones alrededor del método de aprendizaje y enseñanza implementado en el curso. Fueron establecidas tres preguntas: ¿Qué es lo que más le gusta del PBL? ¿Qué es lo que menos le gusta del PBL? ¿Qué le cambiaría a este curso? Sorprendentemente, los estudiantes identifican características positivas en el método, con las que creo que el método cuenta, pero que nunca les mencioné. Como aspectos positivos del PBL, ellos indican: autonomía de pensamiento, desarrollo de la investigación, argumentación, y habilidades analíticas, tener un contexto práctico para el aprendizaje de la teoría (“jugar a ser abogado”); involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, tener la oportunidad de elaborar sus propias opiniones basándose en las lecturas, dar opiniones diferentes y ser guiados a lo largo de la discusión, aprender a aprender por sí mismos, aprender a escuchar la opinión de los demás, fomentar el estudio en la casa, aprender a escribir un concepto jurídico, y aprender a manejar más eficientemente el tiempo de estudio. Una investigación posterior será necesaria para evaluar cuando y cómo estas características se dan como consecuencia de la aplicación del PBL.

También a través de su experiencia, los estudiantes identifican casi todas las dificultades a las que se enfrentan los profesores en la enseñanza usando la metodología del PBL: en la ausencia del rol de autoridad tradicional que juega el profesor, los estudiantes se sienten confundidos a consecuencia de la complejidad

3

de algunos problemas, de los puntos de vista opuestos expresados en las lecturas asignadas, y de las opiniones encontradas expresadas por sus mismos compañeros. Expresan también la falta de un marco conceptual general sobre cada tema, ya que deben aprender los detalles pero no reciben una estructura explícita sobre la materia, cosa que los profesores normalmente hacen. En otras ocasiones se aburren, ya que se aplica el mismo esquema de discusión una y otra vez, o se aburren de escribir tantos informes sobre demasiados problemas. Algunas veces, se sienten desanimados por la falta de tiempo para aprender ciertos conceptos, la falta de clases magistrales para clarificar sus puntos de vista, y la escasez de libros en la biblioteca. De todo lo anterior, el problema que parece más fácil de resolver es el de la timidez, que se trabaja con el tiempo mientras se van acostumbrando a hablar en público.

He confirmado estas percepciones en entrevistas formales, así como en conversaciones informales que he sostenido con mis estudiantes de Ética Profesional el primer día de clases el verano de 2002. Luego de presentar el programa del curso, anuncié que experimentaríamos lo que denomino una versión *extrema*⁴ del PBL, donde ellos mismos deben elaborar el problema que estudiarán. Pablo levantó la mano y dijo, “¿Sabes? El PBL no es muy bien recibido entre los estudiantes. Espero que este curso no tengan muchos PBLs que desarrollar, de lo contrario no llegaremos a ningún lado”. Le agradecí por traer a colación el tema, y le pregunté al grupo si consideraba que el PBL no los llevaba a ningún lado. La respuesta inmediata fue un “sí”, emitido caóticamente

⁴ He creado el término “PBL extremo” para identificar una adición experimental al método, consistente en pedirle a los estudiantes que piensen y escriban por sí mismos los problemas para el curso. Primero, la clase se divide en cuatro o cinco grupos pequeños de cuatro o cinco personas. Cada semana un grupo deberá ser responsable por escribir el problema y seleccionar algunas lecturas claves para discutir la próxima semana. Yo me reúno con el grupo por adelantado para discutir sus ideas, y para ofrecerles mi ayuda con las lecturas si la necesitan. Informaré en detalle sobre este experimento como parte de un proyecto de Investigación en Acción actualmente en curso.

por la clase mientras varios estudiantes empezaron a hablar al tiempo. Les di turnos para hablar:

Pablo: Perdemos demasiado tiempo en la lluvia de ideas. Es enriquecedora, pero no nos guía ni ayuda a aterrizar el tema.

Diana: Si el tema es demasiado general, permanece como general ya que no sabemos qué aspectos deben estudiarse a profundidad.

Ana: La sesión se convierte en un “opinadero” porque los estudiantes no hacen las lecturas, y el profesor no dice que opiniones están bien y cuales no.

Profesor: ¿Es esa la función del profesor?

Ana: (Su cabeza y movimiento corporal indican un “sí”) Si leer fuera suficiente, ¿para qué vengo entonces a clase?

Profesor: ¿Todos los cursos de PBL son así?

Nuevamente todo el mundo habla al mismo tiempo. Algunos nombran cursos en los que la metodología PBL funciona, y otros en los que no. No hay un acuerdo claro en los cursos que mencionan: “*Derecho Constitucional con X es bueno*” “*No, cero!*”. Nuevamente debo repartir turnos para que intervengan:

Pablo: De todas formas, uno le cree más al profesor que a un estudiante.

Profesora: Entonces tú no crees en el aprendizaje a través de tus compañeros.

Pablo: Solo funciona si hay alguien conciliando los desacuerdos. Sin la intervención de una tercera persona actuando como autoridad, nadie cambia su punto de vista.

Sonia: íS, es importante tener un buen moderador. Algunas veces un estudiante pierde un montón de tiempo hablando basura, y el profesor simplemente lo deja.

Diana: Creo que el PBL funcionaba en mi clase de Obligaciones, porque el profesor nos daba una respuesta conclusiva al problema.

Profesora: Entonces la metodología PBL funciona precisamente cuando no es PBL.

Diana: Pues, el profesor en esa clase no actúa como tutor, sino que dicta una clase magistral activa⁵.

Ana: Yo tengo un ejemplo en que el PBL si funciona: en el curso de Contratos. Es un buen sistema. Antes de clase, teníamos que discutir el problema en pequeños grupos. Entonces cuando llegábamos a clase ya habíamos descartado los asuntos irrelevantes, enfocándonos en las verdaderas dificultades que habíamos encontrado enfrentándonos al problema.

Profesora: Parece un buen sistema para evitar que se hable basura en clase. ¿No les parece?

Ana: Así es.

Profesora: Pues no es que yo defienda a muerte la metodología PBL, pero si el aprendizaje activo. Sinceramente creo que el aprendizaje es un proceso personal. Nadie le enseña mucho a nadie. Los profesores ayudan trazando el camino. Las clases magistrales funcionan bien solo para personas que ya están motivadas a ponerles atención. Los métodos de aprendizaje activo ayudan a las personas a

⁵ En la Facultad se conocen como “magistrales activas” aquellas clases en las que el profesor combina magistrales como alguna forma de diálogo, cuestionando o realizando actividades no muy frecuentes dentro de una magistral.

involucrarse inicialmente. El PBL no busca dar una respuesta “correcta” a un problema, un problema con una única respuesta correcta no es un problema. Pero esto no significa que cualquier respuesta pueda funcionar. Significa usar la razón y aprender de la discusión de tus puntos de vista con otros. Nuestros puntos de vista se enriquecen y aún se modifican a través del diálogo, pero aprender a través del diálogo implica escuchar a los demás, y eso no es fácil. Los estudiantes están acostumbrados a ser psicológicamente dependientes de la autoridad del profesor, es por esto que ustedes no tienen la disposición psicológica de aprender del otro. En este curso vamos a experimentar con una versión extrema de PBL, pero nosotros podremos discutir lo que estamos haciendo, y hacer ajustes si sentimos que así debe ser. Estaré abierta a sus comentarios.

Así, después del sermón en contra de las clases magistrales y de la autoridad de los profesores, hice uso de mi autoridad para imponerle el PBL a un grupo que no lo apreciaba mucho. A finales del curso de verano, tuvimos una sesión similar. Afortunadamente, esta vez dijeron que la versión extrema de PBL funcionó muy bien en clase. Posteriormente, las encuestas realizadas por la Facultad a los estudiantes confirmaron que las percepciones de los estudiantes del curso fueron altamente positivas. De hecho, ese año obtuve el premio concedido por la facultad al mejor profesor de plante, gracias a la postulación que realizó un colega y que respaldaron mis alumnos.

Pablo: (Es el mismo estudiante que el primer día de clase dijo: “*A nosotros no nos gusta el PBL*”) Oigan! El PBL extremo funcionó bien!

- Profesora: Me alegra que digas eso. ¿Por qué te gustó?
- Pablo: Porque las discusiones estaban realmente enfocadas, y fuimos capaces de llegar a conclusiones.
- Profesora: ¿Cómo pueden describir la experiencia los grupos encargados de moderar las sesiones?
- Daniel: Fue divertido poder crear nuestro propios problemas.
- Diana: Uno sabe que la gente no lee, por lo que teníamos que estar preparados para darles claves para la discusión.
- Cristina: Los problemas han sido interesantes, verdaderos dilemas. Me gusta el PBL como una herramienta didáctica sin tener que investigar tanto.
- Fabio: ...y sin tener que escribir informes.
- Profesora: Les pedimos que escriban informe precisamente para asegurarnos de que están investigando y leyendo. Ustedes lo hicieron de una manera distinta: el grupo responsable por cada problema debía investigar para elaborar el problema, y posteriormente leer para moderar la sesión.
- Fabio: Ha sido un curso bastante interesante. Me gustaba venir a clase a pesar de estar en vacaciones.
- Profesora: Ustedes han debido motivar también a sus propios compañeros. El compartir la responsabilidad por el éxito de cada sesión, y en general la de todo el proceso, ¿no le parece un asunto ético?
- Carolina: Esto funciona para los cursos de verano, no sabría si dentro de los semestres normales. Si no leo acá para una clase no es un problema, pero en otras materias hacen quizzes.

Profesora: ¿No les parece deprimente que las notas deban ser su motivación para leer?

Ana: Es aún más deprimente ir a clases aburridoras.

La profesora les lee entonces parte de la reflexión que uno de sus compañeros escribió como tarea. En su trabajo, el estudiante reflexiona sobre una de nuestras discusiones en clase, admitiendo que gracias a esta cambió su manera de pensar sobre las responsabilidades de los abogados, especialmente sobre el principio de confidencialidad entre el abogado y su cliente. La discusión continúa:

Profesora: Para mi, la reflexión de ella evidencia que no hemos perdimos nuestro tiempo durante los últimos dos meses. Según entiendo ustedes han opinado reiteradamente que la segunda sesión de PBL es una pérdida de tiempo; *“¿para qué discutir mi punto de vista si estoy plenamente convencido de mi verdad y nadie me va a hacer cambiar mi opinión sobre estos temas?”* Bueno, pues parece que algunos de ustedes si han cambiado su opinión acerca de temas sobre ética y responsabilidad profesional.

Carolina: ¡Eso si que me sorprendió! En el problema de esta semana, por ejemplo, el martes pasado nadie realmente consideró en serio el punto de vista del congresista. Ahora pensamos todo lo contrario!

Retos educativos del PBL

He encontrado que algunas de las dificultades que los estudiantes experimentan en un ambiente de PBL son fácilmente superadas en algunas semanas. Con la guía adecuada, por ejemplo, aprenden a escuchar a los demás, y a ser críticos frente a los autores y las opiniones que ellos mismos y

sus compañeros exponen. Sin embargo, algunos otros retos parecen ser más perennes.

El rol del tutor

A pesar de la teoría sobre el PBL, la moderación de las sesiones recae en gran parte en el profesor, por lo menos mientras estudiantes y profesores adquieren conocimientos suficientes sobre el manejo del método. Cuando comenzamos a implementar el PBL, algunos profesores entendieron que demandaba mayor actividad por parte de los estudiantes y pasividad por parte de los profesores, y por tanto se abstenían de darle dirección a la discusión, ya que consideraban que su intervención implicaba detener el proceso de pensamiento de los estudiantes.

Como puede evidenciarse en la conversación de los estudiantes de Ética Profesional transcrita anteriormente, estos aún identifican el rol del tutor como quien les determina qué está bien o mal. Cuando los profesores se abstienen de hacerlo, como se recomienda hacerlo cuando se aplica el PBL para estimular a los estudiantes a desarrollar su propio criterio y a cultivar su autonomía, estos últimos se sienten perdidos. Quejas sobre esa falta de dirección resultó en una participación más activa por parte de los tutores; *“el PBL requiere mucho trabajo por parte del estudiante. Al principio, los profesores ni siquiera moderaban; ahora por lo menos guían la discusión”*. (Juan Carlos L)

Uno podría decir que una cosa es darle a los estudiantes la respuesta “correcta”, y otra es *guiar* la discusión. El PBL no exige que los profesores sean silenciosos y pasivos. Exige sí que cambiemos nuestro rol central, dejando de ser simples transmisores de información hacia otro y convirtiéndonos en cambio en alguien que los ayudará a encontrar su propio

camino. Reconozco sin embargo la dificultad de dicha tarea, y estoy segura de que mi propio proceso de enseñanza no es siempre un ejemplo exitoso de cómo debe hacerse.

El papel de los estudiantes

Los informes son una característica más de nuestra versión “bananizada”⁶ de PBL. Le hemos incluido al método el requerimiento de un informe investigativo, que cada estudiante debe entregar al final de la segunda sesión. El informe es calificado y comentado por el profesor. El informe calificado debe producir un cierto nivel de investigación y lectura antes de la segunda sesión, para que así la clase se convierta en un centro de debate informado, algo imposible si nadie ha leído. En esos informes, los estudiantes deben ir más allá del problema, cubriendo además contenido suplementario relacionado directamente con los objetivos de aprendizaje, aunque no directamente con una posible solución del problema en sí. Los profesores han notado que la calidad de la discusión mejora cuando se pide a los estudiantes que escriban algo estructurado antes de llegar a clase. En la mente del profesor, parece que la motivación para aprender, que el deseo de resolver un problema que el PBL dispararía, no es suficiente motivación para hacer que los estudiantes revisen los materiales requeridos:

“No importa si lees para clases magistrales, pero en clases de PBL es un factor determinante para la mecánica del curso. La lectura es central, pero algunas veces solo dos de nosotros estábamos haciéndole el trabajo a todo el grupo. En la Facultad la regla es que nadie puede dictar una

⁶ Es un término coloquial usado por estudiantes y profesores. Es una alusión tanto a la idea de “repúblicas bananeras” como a uno de nuestros productos nacionales, el banano. Así, “bananizar” el PBL significa la adaptación del método de Maastricht a nuestra idiosincrasia, pero carga también la idea no tan positiva de degradarlo al adaptarlo, como las “repúblicas bananeras” hacen con la democracia y la burocracia.

magistral durante todo el curso, todas las clases deben ser participativas. Ir a clase es útil para mi porque podemos hablar con el profesor, pero sería mejor si otros también participaran” (Claudia G, estudiante).

Si los estudiantes no asumen con seriedad la idea de que el proceso de aprendizaje recae directamente sobre ellos, los profesores se ven obligados a incluir estímulos para que lean y reflexionen, como informes calificados o similares, desplazando el énfasis desde la motivación interna hacia la motivación externa para leer y aprender:

“El informe de investigación es la manera en que les hacemos saber que tienen la obligación de leer y reflexionar, de aprender. Si no ponen ningún empeño en esos informes, no aprenderán nada durante el curso. Con el informe ellos tienen que leer, y la clase es el espacio para dialogar y reflexionar al respecto” (Juan M, profesor)

“Las discusiones en clase deberían ser suficientemente retadoras, pero no lo son. La gente lee únicamente un autor...leen aún menos (para las sesiones de PBL) que cuando tienen que hacer lecturas asignadas (para clases que son magistrales y a la vez participativas). Algunas veces los informes son muy pobres, y los profesores pasan por encima de eso...” (Rodrigo C, estudiante).

La falta de un marco conceptual

La teoría sobre el PBL establece que los estudiantes mismos son capaces de construir el marco conceptual sobre el asunto en cuestión, a través de lecturas y discusiones. Pero la desconfianza de los estudiantes en sus habilidades para plantear buenas respuestas va de la mano con la desconfianza del profesor de

que estos puedan desarrollarlas. Un colega se refiere a este punto como una deficiencia del PBL respecto del método magistral:

“En una clase magistral, yo mismo creo un marco conceptual sobre el conocimiento que estaré presentando a lo largo del curso. Sin embargo, mi marco conceptual es alternativo al tradicional dentro de mi materia. Algunas veces lo entienden, otras veces no. En el PBL, los estudiantes deben construir el marco conceptual por sí mismos, y es muy difícil que un estudiante joven, con poca cultura y escaso conocimiento, sea capaz de estructurar coherentemente, por sí mismo, los temas del curso, para comprender aquellas líneas invisibles que ordenan el conocimiento. Pero eso no me preocupa, yo creo que tarde o temprano serán capaces de reconocer esas líneas, incluso hasta para romperlas y reorganizarlas si realmente se han esforzado a lo largo de sus estudios. Sin embargo, los estudiantes si se preocupan por esto.” (Juan M., profesor).

En algunos cursos, los profesores han decidido reemplazar algunas sesiones de PBL por clases magistrales, tratando de ofrecer un panorama general de los temas que serán cubiertos más adelante con PBL. Otros profesores han transformado el método de una manera en que difícilmente puede reconocerse como PBL:

“Lo que tenemos ahora son magistrales activas con problemas: el problema es el punto de partida, tu participas y das ideas, pero el profesor dirige y controla la clase, adicionando un octavo paso (al PBL): proveer un mapa conceptual. Esta es una clase tradicional en el sentido en que el profesor controla lo que pasa.

Hay lecturas previas asignadas y exámenes normales. Los profesores no se comen el cuento del PBL en “siete pasos”; si el problema no cubre algo, ellos lo suplen. Las magistrales resuelven preguntas que los libros no. Hay un mayor aprendizaje en la magistral gracias al problema, las lecturas, y los conceptos que tengo antes de entrar a clase” (Alfredo Q.)

Quizás como resultado de la dinámica generada dentro de la Facultad alrededor del aprendizaje activo, o de pronto por la baja calidad de algunas magistrales, las clases puramente magistrales se han convertido en un verdadero reto dentro de un curso de PBL. Por ejemplo, en una de las primeras versiones del curso de Obligaciones, en la que el PBL y las magistrales se combinaban, los estudiantes reaccionaban ante las magistrales encontrándolas aburridas, repetitivas respecto de los contenidos manejados por los problemas, y hasta simplistas cuando los profesores presentaban únicamente el punto de vista de un solo autor en sus exposiciones: “Reconocer la existencia de diferentes fuentes, y no únicamente aquella que el profesor sabe, es esencial para PBL” (Rodrigo C.)

A pesar de nuestros esfuerzos de liberar a los estudiantes de su dependencia a la autoridad, y en consecuencia hacerlos más capaces de pensar por sí mismos, es normal que se sientan más cómodos con clases en los que se les enseña cual es la “respuesta correcta”.

Rodrigo: Me gusta cuando me dan la respuesta correcta, es más guiado.

Profesora: ¿Pero no crees que recibir la “respuesta correcta” significa perder el sentido básico del PBL, es decir el de desarrollar la

habilidad de pensar en forma alternativa cómo manejar problemas jurídicos?

Rodrigo: No! La pérdida sería abandonar la aproximación al problema, lidiando con este desde cero, porque te lleva a consultar los libros sin casi ninguna pista, y debes aprender hasta dónde y como buscar en un libro o en una decisión judicial.

La resonancia del PBL

Para los estudiantes, el PBL es altamente demandante en tiempo y esfuerzo. Para cualquier Facultad de Derecho es bastante costoso, por el requerimiento del PBL de trabajar en grupos pequeños (doce es el número ideal de estudiantes en una clase). Es por esto que la Facultad ha decidido conservar en un número restringido los cursos dictados por medio de PBL. De este modo, en cada uno de los primeros siete semestres del programa de estudios, solo una de las cinco o seis materias obligatorias del semestre es dictada con PBL. Algunos de los cursos que los estudiantes identifican hoy con PBL son mas una mezcla de magistrales y casos. Sin embargo, parece que el PBL ha influenciado la Facultad mas allá de los cursos en que se ha implementado. En la Facultad se respiran en el ambiente las ideas del proceso de aprendizaje como una responsabilidad personal, y de la importancia de la investigación, la reflexión y la argumentación:

“En la mayoría de los cursos los pasos del PBL se desvanecieron, pero permaneció la necesidad de investigar y la idea de que la responsabilidad (por aprender) es nuestra. Nosotros no recibimos las respuestas; las magistrales de los profesores manejan temas diferentes de aquellos que debemos investigar. El centro de la

clase tampoco es el caso; el caso es una herramienta adicional”

(Guillermo A.)

“En cada clase el problema es una herramienta de ayuda: el problema nos permite reflexionar sobre algo que un simple ejemplo no podría. Lo que tenemos al final son casos complejos, como en PBL, pero sin la lluvia de ideas. Primero el profesor explica, hay dudas, y luego discutimos lo que hemos encontrado. Fuera de eso, permanece la importancia de la argumentación”

(Juan Carlos L.)

¿Están nuestros estudiantes aprendiendo mejor? ¿Están aprendiendo más o menos? ¿Están aprendiendo menos información pero adquiriendo mejores habilidades y desarrollando competencias profesionales? No hay respuestas concluyentes a estas preguntas. No son posibles las mediciones comparativas: la reforma no se originó desde una evaluación que nos llevara a ella; nació simplemente del sentimiento común sobre la necesidad de mejorar. Lo mismo pasa ahora. Luego de casi diez años de implementación, no ha habido esfuerzos de evaluación sistemática para calificar la calidad de la educación ofrecida por la Facultad, solo algunas percepciones al respecto. Hoy, algunas de esas percepciones nos permiten ser optimistas sobre lo que estamos haciendo en la Facultad:

“Mis amigos y yo hemos vivido una transición menos dolorosa de la universidad al trabajo. Lo que uno hace en el trabajo es más cercano al PBL que a la manera en que se enseña Derecho tradicionalmente. Yo trabajo para un abogado de la Universidad Nacional y el método de trabajo es igual al PBL: recibes un problema de la vida real, tienes una idea, una intuición, y luego

investigas. Eso es todo: investigación y resolución del caso. Yo apoyo fuertemente el nuevo plan curricular. Somos la evidencia viva de que no tuvimos la mayoría de la información que recibimos durante el primer año de educación tradicional en derecho, antes de que empezáramos a estudiar el programa reformado. Derecho de propiedad, por ejemplo, consistía en seis horas semanales de magistrales, y de eso no nos queda nada” (Oscar C.)

“Estoy claramente convencido de que la reforma es positiva, porque he vivido en mi propia vida profesional las ventajas de lo que ellos están recibiendo ahora: cuando yo empecé a trabajar, mi primer caso fue un poco de todo, y tuve que estructurar mi propio PBL para aprender a resolverlo” (Cesar M.)

A pesar de que el PBL es uno de los elementos más publicitados de la reforma y a veces la reforma se identifica con éste, el PBL no representa todo el currículo actual de la Facultad. Mi clase no representa lo que pasa en cada uno de los cursos de PBL. A pesar de que las sesiones observadas y las conversaciones reportadas aquí no representan lo que pasa en todo el programa, he tratado de ilustrar cuales son en mi opinión los potenciales y limitaciones de la enseñanza a través del PBL, reflexionando sobre mi propia experiencia con el método: desde el lado positivo, se cultiva el pensamiento autónomo, la reflexión, competencias comunicativas básicas, y competencias profesionales. Desde el lado negativo, hace falta compromiso con los nuevos roles de profesores y estudiantes, e inseguridad sobre la adquisición de un marco conceptual.

Segundo, los puntos de vista de estudiantes sobre el PBL, expresados en variadas situaciones muestran una mezcla de sentimientos: positivos por un método que les da autonomía y responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje, y negativos por la sensación de falta de guía que lo acompaña.

Finalmente, creo que el caso del PBL en la Facultad de Derecho en Uniandes dice algo sobre la calidad de la enseñanza en nuestra Facultad: Hemos comprendido que en una Facultad de Derecho tan pequeña como la nuestra⁷, con clases pequeñas⁸ de estudiantes inteligentes y privilegiados⁹, y siendo tradicionalmente innovadores, un profesor no puede entender su papel como el de transmisor de información de un texto hacia un grupo de receptores pasivos. La enseñanza en la Facultad es todo un reto, mucho más que la enseñanza del Derecho en casi todas las demás Universidades del país.

⁷ Actualmente alrededor de 750 estudiantes.

⁸ La mayoría de las clases tienen menos de 35 estudiantes, y las clases de PBL permiten un máximo de 20 estudiantes.

⁹ Pertenecen a la elite socio-económica de un país ya altamente estratificado.

Bibliografia

- Barrows, H. S. (1994). Practice-based learning: Problem-based learning applied to medical education (GUIDES - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher).): Southern Illinois Univ., Carbondale. School of Medicine. [BBB15241].
- Barrows, H. S. (1998). The essentials of problem-based learning. *Journal of Dental Education*, 62(9), 630-633.
- Boud, D. (1991). Introduction. In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning* (pp. 13-20). New York: St. Martin Press.
- Boud, D. J. (1985). Problem-based learning in perspective. In D. J. Boud (Ed.), *Problem-based learning in education for the professions* (pp. 13-18). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Engel, C. E. (1991). Not just a method but a way of learning. In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning*. New York: St. Martin Press.
- Harland, T. (1998). Moving towards problem-based learning, *Teaching in Higher Education* (Vol. 3, pp. 219-230).
- Margetson, D. (1991). Why is problem-based learning a challenge? In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning* (pp. 42-50). New York: St. Martin Press.