

DEL APRENDIZAJE
A LA EVALUACIÓN EXPERIENCIAL:
EL EXAMEN DE GRADO CON CASOS
EN LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

FROM LEARNING
TO EXPERIENTIAL EVALUATION:
CASES IN THE BAR EXAM
IN THE UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO
LAW SCHOOL

*Carolina Devoto Berriman**

RESUMEN: El presente trabajo aborda el proceso de cambio del modelo educativo y su forma de evaluación final (examen de grado) en la carrera de derecho de la Universidad del Desarrollo. Para ello, explica la complementariedad entre el modelo tradicional y las metodologías activas en la enseñanza jurídica. Así, se expone la forma en que se evalúa el examen de grado sobre la base de resolución de casos en derecho civil.

PALABRAS CLAVE: enseñanza jurídica, métodos de enseñanza, derecho civil, examen de grado.

ABSTRACT: This paper addresses the process of changing the educational model and its final evaluation method (bar exam) in the Law School of Universidad del Desarrollo. In doing so, it explains the complementarities between the traditional model and active methodologies in legal education. Thus, it presents how the Bar Exam assesses the resolution of cases in Civil Law.

KEYWORDS: legal education, teaching methods, civil law, degree examination.

* Magister en Docencia Universitaria por la Universidad del Desarrollo. Magister en Economía y Gestión por la Universidad Gabriela Mistral. Licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad Gabriela Mistral. Profesora asociada de la cátedra de Derecho Civil en la Universidad del Desarrollo. Correo electrónico: cdevoto@udd.cl

INTRODUCCIÓN

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. Este aserto, atribuido a Benjamin Franklin (1706-1790), político, científico e inventor estadounidense, ha adquirido un significativo sentido tratándose de la educación superior en los últimos años.

En efecto, la incorporación de un modelo basado en competencias, con las consiguientes metodologías activas necesarias para su adquisición y desarrollo a través del plan curricular de cada carrera y un sistema diferenciado para su evaluación, se han instalado con fuerza desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La carrera de derecho, aún con su apego al modelo tradicional, no ha estado ajena a esta evolución. Sin duda, de forma más tímida que otras, la enseñanza jurídica ha comenzado a transitar también por este camino, sin abandonar del todo su raigambre, pero sí dando espacio a metodologías activas que, complementando a la clase magistral, buscan desplazar el eje del proceso formativo centrado en el docente hacia uno enfocado en el estudiante.

Ya en trabajos anteriores hemos sostenido que, en nuestra opinión, el método de resolución de casos es el que mejor orienta el desarrollo de las competencias que requiere un abogado en su ejercicio profesional, en cualquiera área en la que se desempeñe. En efecto, la esencia de la profesión jurídica es resolver problemas, sea que se ejerza como abogado litigante, impartiendo justicia en la magistratura, en la administración pública o en el área corporativa. Cualquiera sea el escenario, el abogado siempre tendrá que resolver problemas concretos¹.

Hoy hemos querido ir un paso más allá y exponer una experiencia práctica de evaluación, a través de este método, en un examen de grado oral, no sin antes explicar el trabajo y preparación previa que la adopción de un modelo como este supone durante el proceso formativo del estudiante, en la o las asignaturas que se evaluarán de esta forma.

I. REFERENCIA AL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS

Y LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA CARRERA DE DERECHO

La educación superior, tanto en Europa como en América Latina, ha experimentado varias transformaciones, que comenzaron con los programas ERASMUS Y SÓCRATES en el viejo continente en 1987², y que perfilaron lo que posteriormente sería el EEES, iniciativa impulsada por Francia, Alemania, Italia

¹ DEVOTO (2012), pp. 503-512.

² GONZÁLEZ y WAGENAAR (2013), p. 26.

y Reino Unido y que se consolidó el año 1999 con la Declaración de Bolonia, fue suscrita por veintinueve países. El EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de educación superior, con el objetivo de crear en 2010, un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo³.

Es así como los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia fueron:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea⁴.

En sucesivas declaraciones posteriores (Praga 2001; Berlín 2003; Bergen-Noruega 2005; Londres 2007; Lovaina 2009; Budapest-Viena 2010; Bucarest 2012) se fue asentando la idea de que un resultado significativo del proceso formativo implicaba transitar, de forma progresiva, desde una enseñanza centrada en el profesor hacia una enfocada en el estudiante; lo anterior, como consecuencia, traía consigo la necesidad de ajustar las metodologías de enseñanza y la forma de enfrentar el proceso por parte del docente.

Así las cosas, el año 2000 surge un proyecto piloto denominado “Proyecto Tuning-Sintonizar las estructuras educativas de Europa”, en que destaca la participación de las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda), entre otras⁵. Este nuevo escenario docente, que en 2003 se extendería a nuestro continente a través del proyecto Alfa Tuning América Latina, planteó, entre otros, los siguientes objetivos:

- Armonización de los sistemas nacionales de titulación (grados y posgrados).

³ LOZOYA y CORDERO (2018), pp. 65-92.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

- Establecimiento de un único sistema de cómputo y transferencia de créditos, para facilitar la comparabilidad de estudios y la movilidad, con miras a la integración profesional.
- Reconocimiento académico y profesional de los conocimientos y capacidades adquiridas en las universidades de los diferentes países parte, a pesar de la divergencia de los distintos modelos universitarios.
- Aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), como una forma de enfrentar la competitividad económica y tecnológica.

En nuestro continente, el proyecto Alfa Tuning América Latina cuenta con la participación de instituciones de dieciocho países de la región, entre los cuales se encuentra Chile, contemplando las siguientes cuatro líneas de acción:

- definición de competencias genéricas y específicas,
- elaboración de enfoques de enseñanza y aprendizaje,
- establecimiento de créditos académicos y
- preocupación por la calidad de los programas⁶.

El proyecto se propuso impulsar un nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas, entre las cuales se encuentra la carrera de derecho, mediante el desarrollo de un perfil profesional en términos de competencias genéricas y específicas, incluyendo conocimientos, destrezas y contenidos. Cada país participa a través de su Centro Nacional Tuning y de las universidades que representan las distintas áreas temáticas.⁷

Como se aprecia, este reformulado contexto educativo descansa, entre otros pilares, en el modelo por competencias, cuya principal característica es vincular la formación universitaria con el mundo profesional.

Como hemos indicado, no existe uniformidad en cuanto a lo que debe entenderse por competencia⁸.

Es así como el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe la define como una combinación dinámica de atributos, en relación con los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo⁹.

Para la OCDE, en tanto, una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyán-

⁶ MUÑOZ y SOBRERO (2006), pp. 249-271.

⁷ En Chile, el Centro Nacional Tuning está a cargo de la Coordinación General del Programa MECESUP, del Ministerio de Educación y existen catorce universidades participantes, entre las cuales la Universidad Católica de Temuco tiene a su cargo el área temática de derecho.

⁸ DEVOTO (2012), pp. 503-512.

⁹ GONZÁLEZ y WAGENAAR (2013), p. 26.

dose y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular¹⁰.

Por su parte, Philippe Perrenaud indica que una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones¹¹, mientras que Ana Delgado, Rosa Borge, Jordi García, Rafael Oliver y Lourdes Salomón, las definen como una combinación de atributos, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión, que permiten una formación integral y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. Siguiendo a estos últimos autores, bajo el enfoque por competencias, los conocimientos son importantes, pero no suficientes; la competencia no consiste en adquirir conocimientos, sino en saber qué se hace con ellos. En consecuencia, el conocimiento es algo previo al ejercicio de las competencias¹².

Esclarecedora resulta la afirmación de Guy Le Borterf, citado por Philippe Perrenaud, quien asimila las competencias a un “saber movilizar”:

“Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos”¹³.

En cuanto a la dimensión o área que recogen, las competencias pueden ser clasificadas en: declarativas (saber), que corresponden a la adquisición y dominio de determinados conocimientos; procedimentales (saber hacer), que apuntan al desarrollo de habilidades que permitan la realización de tareas o acciones y actitudinales (saber ser), cuyo foco son los valores, intereses y actitudes, profundizando en la faceta afectiva de la persona.

En lo tocante al nivel, las competencias pueden ser genéricas o transversales, que son aquellas compartidas por todas las disciplinas o ámbitos del conocimiento y específicas, que son las relacionadas a disciplinas concretas y que, por lo mismo, están más vinculadas a los conocimientos. Es importante consignar que cada asignatura en particular debe comprender tanto competencias genéricas como específicas.

Ahora bien, en cuanto a la carrera de derecho y como puntualiza Luis Rivera Ayala, siguiendo a Lazo y Hernández, hablar de competencias jurídicas no es hablar del perfil de egreso definido por cada institución de educa-

¹⁰ ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). 2005, p. 3.

¹¹ PERRENOUD (2008), pp. 1-8.

¹² DELGADO *et al.* (2006), pp. 34-35.

¹³ PERRENOUD (2008), pp. 1-8.

ción superior. Se trata, más bien, de las capacidades profesionales esenciales que debe desarrollar el estudiante de derecho para ser un verdadero jurista, dentro del entorno social que configuran las exigencias de la profesión¹⁴.

En este sentido, es útil tener a la vista las competencias específicas para la carrera de derecho definidas por el proyecto Alfa Tuning América Latina, a saber¹⁵:

1. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del derecho y del ordenamiento jurídico.
2. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
3. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
4. Estar comprometido con los derechos humanos y con el Estado social y democrático de derecho.
5. Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
6. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en derecho, contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
7. Comprender en forma adecuada los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos –entre otros–, considerándolos en la interpretación y aplicación del derecho.
8. Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en derecho, y actuar en consecuencia.
9. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
10. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
11. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
12. Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
13. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
14. Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.
15. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.

¹⁴ RIVERA (2015), pp. 1-19.

¹⁵ TUNING UNIDEUSTO (2022).

16. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
17. Capacidad para redactar textos y expresarse de manera oral, en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
18. Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
19. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
20. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del derecho con su aplicación práctica.
21. Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
22. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
23. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en derecho.
24. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

Tal como indicábamos al inicio de este capítulo, más que buscar la uniformidad entre las distintas instituciones de educación superior, sea en el diseño de sus modelos curriculares como en la definición de sus perfiles de egreso integrando estas competencias, la denominación “tuning” busca reflejar la idea de que las universidades deben perseguir puntos de referencia, convergencia y entendimiento comunes¹⁶.

II. MODELO TRADICIONAL Y METODOLOGÍAS ACTIVAS:

LA NECESARIA COMPLEMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA PARA UN APRENDIZAJE EXPERIENCIAL.

La enseñanza del derecho suele asociarse al modelo tradicional, de carácter descriptivo, que realza la figura del profesor-sabio, que se supone que todo lo sabe y cuyo foco es lograr la mayor erudición posible de un derecho que se agota en los textos legales más que en la realidad social en que se funda y que está llamado a regular. El paradigma del alumno pasivo, que solo escucha, escribe y luego repite lo más fielmente posible las lecciones del profesor.

¹⁶ GONZÁLEZ y WAGENAAR (2013), p. 26.

Dicha apreciación tiene un sustento histórico no muy lejano, qué duda cabe. Sin embargo, es posible apreciar que muchos de los perfiles de egreso definidos por las carreras de derecho en nuestro país han comenzado a incluir competencias procedimentales y actitudinales, es decir, aquellas que, si bien requieren un sustrato teórico previo, del que se hace cargo la clase magistral (saberes), solo se desarrollan plenamente con metodologías bien definidas, implementadas y orientadas a dicho objetivo.

Si tenemos a la vista las competencias propuestas para la carrera de derecho en el proyecto Alfa Tuning América Latina, antes enunciadas, nos encontraremos con que varias de ellas apuntan al análisis, a la aplicación de conocimiento y a la resolución fundamentada de problemas, mismas que se pueden apreciar, con mayor o menor énfasis, en los perfiles de egreso de las más importantes facultades de Derecho en Chile. En efecto, la capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, de aplicar los conocimientos de manera eficaz en un área determinada de la profesión, de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares, de tomar decisiones jurídicas razonadas o de decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en derecho han sido incorporadas al proceso formativo de los futuros abogados. Y ello no es casualidad. Como hemos sostenido, los clientes no se presentan ante su abogado con casos resueltos, solicitando conceptos o clasificaciones, sino que recurren con un problema por resolver. La exigencia es que el abogado comprenda los hechos, analice la información entregada, identifique el origen, desarrollo y proyección del conflicto, proponga vías remediales y diseñe la estrategia jurídicamente apropiada para conseguir el único resultado esperado: la solución del problema, con criterios de eficiencia en tiempo y recursos, enmarcado en el ordenamiento jurídico y con juicio ético.

Siguiendo a Luis Rivera en este punto, el autor propone que todo estudiante de derecho debe ser formado en las siguientes competencias genéricas, a fin de transformarse en un jurista¹⁷:

1. Pensamiento crítico, esto es, que el estudiante logre determinar su propio criterio jurídico, a partir de experiencias de aprendizaje diseñadas por el docente con este propósito, de forma tal que pueda hacerlo por sí mismo una vez ejerciendo la abogacía. El desarrollo de esta competencia es esencial, desde el minuto en que reconocemos que el derecho está en permanente evolución, de la mano siempre de los cambios sociológicos, culturales, demográficos, educacionales, etc., que experimenta una sociedad. De esta forma, al modificarse la ley, el

¹⁷ RIVERA (2015), pp. 1-19.

- abogado deberá actualizar los conocimientos previos con que cuenta, pero será su criterio jurídico el que le permitirá analizar crítica-mente la nueva norma y aplicarla al caso concreto.
2. Capacidad de resolver problemas. Muy unida a la anterior, esta competencia supone reconocer que el trabajo del jurista consiste en la búsqueda de soluciones o alternativas ante situaciones que se le presentan de manera cotidiana en su ejercicio profesional, independientemente del área a la que se dedique. Dichas actividades no son meras respuestas al entorno, sino, más bien, “problemas” a los que debe proponerse una solución apropiada aplicando las facultades del pensamiento. Importante es no confundir el diseño de problemas específicamente intencionados para lo anterior, con la mera ejemplificación de instituciones. Esta última, aunque muy importante en el proceso de comprensión, no exige al alumno poner en práctica su aplicación creativa, la que siempre debe ir de la mano del nivel formativo en que se encuentra el estudiante. Asimismo, y con el propósito de desarrollar esta competencia, debe tenerse presente que, en el ámbito jurídico, los problemas suelen no tener una solución única, por lo que el proceso de sistematizar la información, distinguir lo principal de lo accesorio, determinar los hechos esenciales, las instituciones jurídicas que sirven de base para la resolución de este, entre otros aspectos, es tan importante como la propuesta de solución.
 3. Determinación autónoma responsable, lo que implica que el jurista debe conducirse, en su entorno profesional, consciente de sus posibilidades y limitantes, reconociendo lo que puede, debe hacer y lo que no. Esto se logra transformando al alumno en protagonista de su propio aprendizaje, dejando atrás el papel de sujeto pasivo de la erudición del maestro; en otras palabras, integrar las competencias a su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías que activen su participación en el mismo.
 4. Capacidad de aprender a aprender. Dado que la formación académica solo proporciona una base para el inicio de la carrera profesional como sostiene David Paul Ausubel, citado por Luis Rivera¹⁸, y teniendo presente que la realidad jurídica y la dinámica normativa de la sociedad hace imposible adquirir todo el saber en los cinco años de duración formal de la carrera, resulta esencial que el estudiante comprenda que su estudio no finaliza al obtener su grado académico, sino que se mantiene durante toda su vida, en forma sistemática y continua.

¹⁸ RIVERA (2015), pp. 1-19.

Esto le permitirá aplicar las competencias adquiridas durante su formación a la realidad profesional que le corresponda enfrentar. Así, como indica Nieto, citado por el mismo autor, la investigación jurídica como herramienta para aprender conlleva:

“analizar, sintetizar e integrar información, diferenciar el todo de las partes, identificar problemas y formular posibles soluciones para ellos, plantear discusiones, análisis y respuestas sobre problemas concretos”¹⁹.

5. Capacidad de argumentar, lo que está relacionado de forma directa con sus habilidades comunicativas. Cualquiera sea el área de desempeño profesional, el abogado debe saber comunicarse para su adecuado desarrollo profesional, sea oralmente o por escrito, pero, además, debe ser capaz de traducir su argumentación jurídica a términos claros y precisos, para quien no está familiarizado con la terminología propia de nuestra profesión.

Todo lo anterior, como es evidente, no se consigue solo a partir de la clase expositiva o modelo tradicional, sino que debe entrenarse en forma sostenida e intencionada, a partir de metodologías y actividades orientadas al aprendizaje, puesta en práctica y evaluación de mecanismos para resolver problemas, más allá de simplemente contar con los conocimientos sustantivos necesarios para abordarlos. Como apunta Manuel Riesco, la adquisición y desarrollo de las competencias debe hacerse mediante el ejercicio de metodologías y recursos lo más semejantes a la realidad²⁰. Esto implica complementar los contenidos y horas lectivas, propios del modelo educativo tradicional, con la adquisición y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, lo que impone, además, procedimientos diferenciados para evaluar su adquisición.

Si bien hay varias metodologías activas con las cuales complementar la clase expositiva, más centradas en el aprendizaje que en la enseñanza y que, por tanto, contribuyen a la implantación y desarrollo progresivo de las competencias que el alumno deberá desplegar en su futuro ejercicio profesional, estimamos que la resolución de casos es la que más directamente aborda este desafío. En trabajos anteriores nos hemos referido a esta metodología, tanto desde la perspectiva de su aplicación como método de enseñanza aprendizaje y mecanismo de evaluación durante el proceso formativo. En el siguiente apartado nos abocaremos a la incorporación de este sistema a la evaluación de salida de la carrera, esto es, al examen de grado conducente al grado académico de licenciado en ciencias jurídicas.

¹⁹ RIVERA (2015), pp. 1-19.

²⁰ RIESCO (2008), pp. 79-105.

III. LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE DERECHO Y EL EXAMEN DE GRADO SOBRE LA BASE DE CASOS: LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

Tal como señala Pedro Jurado de los Santos²¹, la evaluación de aprendizajes es el proceso mediante el cual se aprecia el rendimiento de un estudiante o grupo de estudiantes para realizar juicios de valor que lleven a la toma de decisiones. En este sentido, se trata de actividades que realizan docentes y alumnos orientadas a obtener información, que se puede utilizar para incorporar ajustes al proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus fases. Este proceso implica no solo la definición de qué competencias llegan a conseguir los estudiantes, sino cómo las desarrollan y adquieren dentro de un marco curricular establecido, determinando los resultados de la evaluación; luego, cualquier información obtenida que pueda utilizarse para el análisis y mejora del logro del estudiante y del aprendizaje caería bajo la categoría de evaluación.

En el contexto del EEES y el modelo educativo por competencias, previamente reseñado, el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para el futuro profesional del estudiante, una vez egresado, requiere no solo metodologías activas de enseñanza aprendizaje, sino, también, de formas de evaluación diferenciadas que respondan a este propósito. Tal como explica Bain, citado por Pedro Jurado de los Santos²², los modos tradicionales de evaluación tienden a reforzar los aprendizajes fundamentados en los saberes como objetivos en sí mismos, ajustándose a los contenidos programáticos del curso. Esta mirada transforma al programa en el contorno y medida de los aprendizajes esperados, perspectiva insuficiente a la hora de desarrollar competencias, por lo que se hace necesario modificarlo, en consonancia con las perspectivas que se dirigen a relacionar los aprendizajes con la capacidad de construir el conocimiento, la transformación y la toma de decisiones que el modelo por competencias ofrece. El foco debe desplazarse desde los objetivos a los resultados de aprendizaje, entendiendo la evaluación como un proceso en que se recoge información sobre el logro de dichos resultados y se toman decisiones aplicables al proceso formativo.

Lo anterior ha sido propuesto también por Alfa Tuning América Latina, en cuanto a que los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación sean más eficaces para el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias identificadas. Esto implica:

²¹ JURADO DE LOS SANTOS (2018), pp. 255-275.

²² *Ibid.*

“desarrollar una combinación novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje, para estimular –o permitir que se desarrollen– las competencias que se diseñan en el perfil. Los cambios de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no sólo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas y valores”²³.

Para que la evaluación sea significativa, de acuerdo con Jorge Witker²⁴, debe responder a propósitos claramente establecidos, tales como:

- Determinar el logro de objetivos del estudiante en la etapa que se evalúa.
- Proporcionar una base adecuada para la asignación de notas.
- Estimular o motivar el aprendizaje mediante la información de logros.
- Recoger información con fines administrativos.
- Retroalimentación.

De estos objetivos, siguiendo al mismo autor, se desprenden tres tipos de evaluación:

1. Diagnóstica. Se realiza al inicio de una etapa del proceso formativo, ya sea en un curso, unidad o tema. Su finalidad es obtener información sobre los conocimientos previos con que cuenta el alumno y su nivel de preparación, en relación con los objetivos que se persiguen.
2. Formativa. Se lleva a cabo durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y su objetivo es detectar deficiencias, a fin de remediarlas antes que finalice el curso. De esta forma, constituye una retroalimentación tanto para el alumno como para el docente.
3. Sumativa. Se realiza al final de cada tema, unidad o curso y su finalidad es constatar si se lograron o no, y en qué medida, los objetivos previamente establecidos. Es, en definitiva, una certificación de los aprendizajes obtenidos y el grado de desarrollo de las competencias definidas para la asignatura o ciclo formativo.

Solo esta última conlleva una calificación para el estudiante, ya que las dos primeras son solo recolectoras de información, sea para definir de manera adecuada los objetivos o resultados de aprendizaje, sea para tomar decisiones o formular ajustes al proceso formativo en forma previa a la evaluación sumativa final.

Es posible identificar, aun, un cuarto tipo de evaluación, denominada “de impacto”, que permite establecer, de acuerdo con Pedro Jurado de los Santos,

²³ TUNING AMÉRICA LATINA (2007).

²⁴ WITKER (2019).

la efectividad de los aprendizajes en el tiempo y su transferibilidad a contextos de vida y desarrollo²⁵.

La transición del concepto de evaluación, desde un hito aislado a un proceso en sí mismo y parte integral del macroproceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental. En efecto, es lo que permite establecer la necesaria coherencia entre los criterios e indicadores a evaluar y el proceso formativo que se lleva cabo. Tan relevante es esta concepción que, siguiendo al mismo autor, quien cita a Jarvis:

“el aprendizaje es el proceso de los individuos de interpretar y transformar la experiencia en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones”²⁶,

por lo que el aprendizaje experiencial es el eje sobre el cual gira la adquisición y desarrollo de las competencias. La primera de ellas, como resultado de la acción educativa y, el segundo, en cuanto incorporación de los aprendizajes previos a nuevas fases del proceso, consolidándose en los resultados de aprendizaje esperados. En este sentido, la evaluación formativa permitirá la medición del adecuado desarrollo de este, paso a paso, mientras que la sumativa el producto o resultado final.

Tratándose de la carrera de derecho, el tema no ha sido pacífico. Al decir de Jorge Witker, los sistemas de calificación presentan falta de credibilidad y son asociados a criterios subjetivos e injustos; así, hay alumnos que pueden acreditar un curso sin realmente estar preparados o al contrario²⁷. Y aquí también podemos apreciar una evolución, de acuerdo con la época y las concepciones educativas. En efecto, tal como señala Emilio Marenales, en la escuela tradicional, la evaluación jurídica se consideró como un “juicio de expertos”, esto es, una valoración efectuada por quienes saben de la materia respecto a los aprendices²⁸. El docente experto efectúa esta valoración sobre la base de interrogaciones, mayoritariamente orales, en que prima el conocimiento y reproducción de contenidos desde una perspectiva dogmática y fundamentalmente normativa; en otras palabras, el clásico examen tradicional de derecho.

Tal como se expresa en la presentación de libro *Derecho aplicado, 101 casos prácticos*, de Hugo Rosende, la formación jurídica se inició estudiando los códigos exegéticamente, esto es, artículo por artículo, para luego avanzar hacia un método sistemático, agrupando distintas disposiciones legales y configurando “instituciones” desde un enfoque más global. Sin embargo, los cambios

²⁵ JURADO DE LOS SANTOS (2018), pp. 255-275.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ WITKER (2019).

²⁸ MARENALES (1997).

legislativos, el nacimiento de nuevas ramas del derecho, el aumento de quienes requieren servicios jurídicos y otros fenómenos exigen una nueva metodología, que ponga especial énfasis en el desarrollo de las destrezas, habilidades y mejor aprovechamiento de las aptitudes e intereses naturales de cada postulante para el óptimo ejercicio de la abogacía. En este sentido, lo que interesa es dotar al estudiante de los medios que le permitan enfrentar un problema o prestar una asesoría adecuada, aplicando sus conocimientos y creatividad²⁹. De la mano de estos cambios, por tanto, debe ir, también, el sistema de evaluación. Esclarecedora resulta la afirmación de Raúl Soto en este punto, quien justifica la evaluación en derecho relacionándolo con el conocimiento jurídico, al que refiere tanto el conocimiento de las leyes y la dogmática como la rudencia y habilidad de su correcta aplicación en el ejercicio de resolver un problema jurídico³⁰.

Para ello, entonces, es que hemos sostenido que la metodología de resolución de casos, como complemento a la clase magistral, es la que mejor conduce a la consecución de estos fines, tanto como metodología de enseñanza aprendizaje como de evaluación.

Para lograr lo anterior se requiere un trabajo sistemático a lo largo de todo el proceso formativo, desde sus inicios hasta su finalización, que vaya progresivamente integrando esta metodología a la par de la adquisición de los conocimientos teóricos necesarios, por parte del estudiante, para aplicarlos a la solución del problema jurídico que se le presenta; enseguida, y dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha incorporado esta metodología durante todo el desarrollo del curso, el alumno estará en condiciones de ser evaluado a través de esta, ya que ha sido preparado y conoce los pasos a seguir para resolver casos, aplicando los contenidos y normas legales que ha aprendido, de acuerdo con el nivel de la asignatura que se encuentra cursando. Pero no es sino en el examen de grado, instancia evaluativa final de la carrera, en que podrá demostrar no solo los conocimientos adquiridos, sino, además, la correcta adquisición y desarrollo de las competencias descritas en el perfil de egreso definido en el ámbito institucional.

Para la adecuada implementación de un examen de grado con metodología de casos, entonces, es necesario definir, como primer punto, cuál o cuáles de las asignaturas que este comprende serán evaluadas de esta forma. En general los exámenes de grado en las distintas facultades de derecho del país siguen una estructura similar, contando con un asignatura de cédula en forma adicional a las asignaturas de Derecho Civil y Derecho Procesal (sean sus programas completos o sobre la base de temarios, según la institución), entendi-

²⁹ ROSENDE (2014), p. 1.

³⁰ SOTO (2016).

das estas como las líneas disciplinares generales, formativas y estructurales de la carrera. De esta forma, descartando la asignatura de cédula que comprende un tema específico dentro de un ramo de especialidad, deberá resolverse cuál de aquellas será evaluada bajo este sistema o si ambas lo serán. Cualquiera sea la decisión, es esencial que los estudiantes sean preparados durante toda la extensión de la asignatura, en sus distintos niveles, en la correcta aplicación de la metodología de resolución de casos, tal como hemos indicado. Ello supone la reformulación de los programas de asignatura, los que deben diseñarse sobre la base de resultados de aprendizaje y ya no solo de objetivos.

La experiencia que presentaremos a continuación es la que aplica la Facultad de Derecho de la Universidad del Desarrollo en su examen de licenciatura. Para comprender su contexto, presentamos las competencias específicas (CE) que declara su perfil de egreso:

- CE1. Identificar los fundamentos, origen y evolución de las instituciones jurídicas y de las distintas fuentes del derecho, así como los principios del ordenamiento jurídico, para comprender críticamente los sistemas normativos.
- CE2. Comprender el funcionamiento del sistema jurídico, la manera que este organiza y regula la vida en sociedad en sus diversos aspectos, a fin de aplicarlo a la prevención o solución de conflictos de relevancia jurídica.
- CE3. Integrar los principios y normas de las diversas líneas de estudio del derecho, tales como: civil, procesal, público y derecho de la empresa, entre otras, para prevenir o solucionar conflictos jurídicos.
- CE4. Aplicar los conocimientos de la disciplina jurídica, identificando las posibles respuestas que ofrece el sistema normativo, a fin de proponer una solución al caso concreto, con sentido de justicia y juicio ético.
- CE5. Argumentar jurídicamente cada decisión o diagnóstico, sobre la base del manejo del lenguaje efectivo y preciso, aplicando estrategias de persuasión y negociación.
- CE6. Investigar con sentido crítico el origen, alcance, objeto, interpretaciones y aplicación de las distintas instituciones y normas que componen el ordenamiento jurídico, a fin de orientar la toma de decisiones.
- CE7. Identificar los principales problemas derivados del emprendimiento e innovación, proponiendo soluciones jurídicas, acorde con la responsabilidad pública del abogado, considerando el aporte de otras disciplinas.

En el ámbito de competencias genéricas (CG), se establecen las siguientes:

- CG1. Emprendimiento y liderazgo: dar soluciones creativas e innovadoras a problemas que se presentan en organizaciones públicas y privadas, que se ajusten al ordenamiento jurídico vigente, siendo capaz de aceptar desafíos y enfrentarse a la incertidumbre.
- CG2. Responsabilidad pública: ser consciente del papel que ejerce en la sociedad, así como de su responsabilidad ante ella por sus actos y aporte profesional, demostrando compromiso hacia el logro del bien común.
- CG3. Ética: buscar la verdad y el bien, logrando comprender que el ejercicio de la profesión conlleva la toma de decisiones orientadas por los principios y valores de justicia y dignidad humana.
- CG4. Autonomía: lograr proactividad y autorregulación del comportamiento, tomando decisiones sin conducción externa y asumiendo las consecuencias que derivan de estas.
- CG5. Comunicación: transmitir mensajes frente a una audiencia, expresando en forma escrita y oral sus opiniones y argumentos con claridad, precisión y asertividad.
- CG6. Eficiencia: alcanzar sus objetivos y metas a través del uso racional de los recursos y tiempo disponibles, con optimización y diligencia.
- CG7. Visión analítica: identificar problemas, reconocer sus componentes e información significativa, buscar, sintetizar y relacionar los antecedentes fácticos y elementos normativos para llegar a una conclusión.
- CG8. Visión global: observar y comprender eficazmente el entorno en un contexto global, considerando dimensiones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales, logrando así adaptarse a los cambios y al trabajo interdisciplinario.

Tomando en consideración las competencias previamente indicadas, es que la facultad optó por incorporar la resolución de un caso en el examen de grado en la asignatura de Derecho Civil, sistema instaurado hace más de quince años bajo el decanato, en ese entonces, de Pablo Rodríguez Grez. Insistimos que una implementación de esta naturaleza exige comenzar el proceso de preparación de los estudiantes desde el primer nivel de la asignatura y mantenerlo durante toda su extensión, no solo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente tal, de manera complementaria a la clase magistral, sino, también, en la forma de evaluación; es así como todos los exámenes finales de esta línea disciplinar deben efectuarse a través de la resolución de una situación jurídica, a través de la cual se evidencian los conocimientos con que cuenta el alumno, para luego evaluar su aplicación a la solución del caso concreto, su visión analítica y capacidad argumentativa, sus habilidades de comunicación y su juicio ético. Hablamos aquí de situación jurídica, puesto que, a di-

ferencia de un caso de examen de grado, esta es menos extensa y aborda, entrelaza e interrelaciona menos instituciones jurídicas, ya que están naturalmente destinadas a medir la comprensión y la aplicación de contenidos programáticos del nivel de Derecho Civil respectivo.

De esta forma, desde el primer semestre de la asignatura, los alumnos ya comienzan a resolver casos prácticos diseñados tomando en cuenta su incipiente formación jurídica, lo que se mantiene de forma ininterrumpida hasta el último semestre, en que los casos pueden integrar ya varias instituciones y relacionar diversas materias de la asignatura. Lo anterior obedece a la definición programática del curso, la que tributa a las siguientes competencias específicas y genéricas en sus distintos niveles, conforme a la matriz de tributación, instrumento que permite generar la consistencia necesaria entre el perfil de egreso y el plan de estudios de la carrera:

- Teoría de la Ley y Sujetos de Derecho: Comunicación, Identificación, Integración, Aplicación.
- Teoría del Acto Jurídico: autonomía, visión analítica, aplicación, argumentación.
- Derechos Reales: visión analítica, aplicación, argumentación.
- Obligaciones: autonomía, visión analítica, aplicación, argumentación.
- Responsabilidad Civil: ética, visión analítica, aplicación, argumentación.
- Contratos: autonomía, comprensión, aplicación, argumentación.
- Derecho de Familia: autonomía, visión analítica, aplicación, argumentación.
- Derecho Sucesorio: autonomía, visión analítica, aplicación, capacidad investigativa.

Como se puede apreciar, la competencia de aplicación es transversal a todos los niveles de la asignatura de Derecho Civil, lo que explica la decisión de incorporar la metodología de resolución de casos en la forma e instancias que hemos señalado.

Para adquirir la mecánica del proceso, y en forma previa a la evaluación a través de esta metodología, a los estudiantes se les enseñan los pasos a seguir, acompañando esta inducción con la utilización de una guía o pauta para resolver casos, la que contempla los siguientes aspectos:

- Sujetos del caso y sus calidades jurídicas
- Hechos del caso
- Conflicto (s) a resolver y su origen
- Instituciones jurídicas identificables
- Normas jurídicas aplicables

Esta pauta es importante cuando el estudiante está comenzando a resolver casos, pues lo orienta en el proceso. Más adelante, tenderá a ser más mecánico.

En los exámenes finales de la línea de Derecho Civil los alumnos seleccionan aleatoriamente la situación jurídica a resolver entre diez y veinte minutos antes de su examen, la que contempla el desarrollo de entre tres a cuatro preguntas relativas a la misma, debiendo utilizar su *Código Civil* y leyes complementarias, si es el caso. El estudiante comienza respondiendo acerca de las instituciones jurídicas ínsitas en el caso, momento en que el profesor evalúa el conocimiento de los contenidos teóricos que sirven de base para la resolución del problema. Demostrada que sea la comprensión de estos es interrogado sobre las preguntas de carácter práctico, en que propone las soluciones a las interrogantes que plantea el problema. De esta forma, es evaluado no solo por sus conocimientos teóricos (competencias declarativas), sino, además, por el proceso en que los aplica al caso concreto, identificando las instituciones jurídicas, hechos y problemática a resolver en la situación que se le ha planteado (competencias procedimentales), proponiendo soluciones debidamente argumentadas dentro de un marco valórico-ético (competencias actitudinales).

Pues bien, a diferencia de lo que sucede en los exámenes finales de la asignatura, en que, por el tiempo, la cantidad de alumnos y el conocimiento parcial con que se cuenta en el nivel respectivo solo es posible que los estudiantes resuelvan situaciones, el examen de grado posibilita la resolución de un caso propiamente tal. En efecto, el caso de licenciatura posee una estructura más compleja, impone la identificación y aplicación de diversas instituciones jurídicas interrelacionadas; es más extenso y contempla la respuesta a cinco preguntas, en que se pretende que el alumno no solo vierta sus conocimientos teóricos, sino que, guiado por las preguntas anexas al caso, vaya resolviendo sus distintas aristas, proporcionando una opinión jurídica fundada acerca de la solución que propone. De esta forma, un caso de examen de grado presenta la siguiente estructura:

1. Relato de los hechos.
 - 1.1 Sujetos y calidades jurídicas.
 - 1.2 Situaciones que se presentan.
 - 1.3 Conflicto a resolver.
2. Instituciones jurídicas identificables.
Por ejemplo, contratos, obligaciones, responsabilidad, sucesión por causa de muerte, etcétera.
3. Principios identificables en el caso.
Por ejemplo, autonomía privada, legalidad, protección del cónyuge más débil, libre circulación de los bienes, represión del enriquecimiento sin causa, etcétera.
4. Normas jurídicas aplicables a la solución del conflicto, las cuales deberán fundamentar las respuestas del cuestionario.

Para estos efectos es imprescindible que el alumno tenga un buen manejo de la geografía del *Código Civil*, a fin de buscar y encontrar, en breve tiempo, las disposiciones legales que justifiquen jurídicamente las respuestas que proponga a las preguntas del caso.

La forma de interrogar el caso en el examen de grado es la misma que en los exámenes finales, exigiendo que el alumno primeramente identifique los principios y las instituciones jurídicas presentes en este, para luego ser interrogado sobre las mismas, sea en forma previa o coetánea con cada pregunta del problema hipotético planteado. Dada la mayor extensión de este tipo de casos, el estudiante dispone de una hora para prepararlo, pudiendo utilizar su *Código Civil* y todos los cuerpos legales que sea menester para su resolución.

Reconociendo que la incorporación de esta metodología complementaria genera más demanda de tiempo y trabajo a los docentes de la asignatura, quienes no solo deben diseñar buenos casos si no que, además, evaluar su resolución, la facultad implementa talleres prácticos sobre la metodología de resolución de casos y su evaluación para todos sus profesores y ayudantes en forma periódica. Para asegurar la aplicación de esta metodología en todos los niveles de la asignatura, las respectivas calendarizaciones académicas deben incluir la oportunidad, contenidos y actividades asociadas a la misma, así como la forma de evaluarla durante el semestre. En cuanto a los casos para el examen de grado, estos son preparados por el docente de Derecho Civil que integrará la comisión, conforme a los lineamientos previamente definidos en cuanto a su estructura, pudiendo este ser revisado *ex ante* por un comité de profesores de la asignatura, expertos en el diseño de casos.

A continuación, presentamos un caso utilizado en un examen de grado real, extraído del libro *Derecho aplicado, 101 casos prácticos*, antes reseñado³¹:

“Don Patricio Arévalo compró un cuadro del pintor Alberto Valenzuela Llanos, en la suma de \$6.000.000.- Su vendedor, don Federico Wilson, se comprometió a entregárselo materialmente en el plazo de 30 días, ya que estaba comprometido con antelación a exhibirlo en una exposición, pero en dicha exposición el cuadro apareció ante el público como propiedad de don Patricio Arévalo, lo cual este último aceptó expresamente. De la misma manera, se convino en que el precio se pagaría contra la entrega material. Diez días después de esta negociación don Patricio Arévalo ordenó un peritaje sobre el cuadro, determinando el especialista que era falso y no había sido pintado por Alberto Valenzuela Llanos. Durante la exposición el cuadro fue sustraído ignorándose quién se había apropiado de él. Don Federico Wilson, no obstante, el hecho de que el cuadro había sido sustraído,

³¹ ROSENDE (2014), pp. 90-91.

inició juicio en contra de don Patricio Arévalo sosteniendo que el cuadro era auténtico y que su pérdida no le era imputable.

Relaciones o instituciones jurídicas:

- Compraventa de bien mueble
- Tradición
- Vicio del consentimiento, error
- Pérdida de la cosa

PREGUNTAS:

1. Indique quién, a su juicio, era dueño del cuadro al momento de ser éste sustraído.

R: En mi opinión el dueño era Federico Wilson, porque de acuerdo con el contrato la tradición debía ser material y el precio se pagaría precisamente contra la entrega física del cuadro. La circunstancia de que éste se hubiese exhibido en una exposición apareciendo como de propiedad de Arévalo ante el público lo cual fue aceptado expresamente por el comprador, no tuvo el propósito de perfeccionar una tradición simbólica. Aceptar esta última clase de tradición, dejaría sin aplicación lo pactado en cuanto al plazo de entrega material del cuadro y de la época del pago del precio.

2. Señale qué le recomendaría Ud. a don Patricio Arévalo respecto del contrato de compraventa del cuadro atribuido a Alberto Valenzuela Llanos y con qué fundamento.

R. Le recomendaría a don Patricio Arévalo demandar la nulidad relativa del contrato por error sustancial, porque el cuadro era atribuido a Alberto Valenzuela Llanos y en verdad él no era el autor de la pintura. El fundamento de la demanda será el artículo 1454 del Código Civil, esto es, error en la calidad esencial del objeto del contrato.

3. Indique qué valor le atribuye Ud. al peritaje obtenido por don Patricio Arévalo y que determinó que el cuadro era falso.

R. El peritaje obtenido por don Patricio Arévalo es de carácter privado y, por lo tanto, extrajudicial, por lo que tiene el valor de ser un instrumento privado, siendo necesario que concurra el perito en el juicio respectivo reconociendo el instrumento, quien comparecerá en calidad de testigo a prestar su declaración, por lo que dicho testimonio tendrá el valor probatorio de una presunción judicial cuyo mérito será apreciado en conformidad al art. 426 del C.P.C.

4. Señale si puede don Federico Wilson iniciar juicio en contra de don Patricio Arévalo, reclamando el pago del precio, y en tal caso qué alegaría Ud. en favor de don Patricio Arévalo.

R. Don Federico Wilson podrá iniciar juicio en contra de don Patricio Arévalo, reclamando el pago del precio, argumentando

que el riesgo de la cosa es de don Patricio, el comprador, quien ha perdido su derecho de reclamar la cosa, pero no lo exime de su obligación de pagar el precio (arts. 1550 y 1820 del C.C.).

En favor de don Patricio alegaría que no ha existido entrega, ya que se estipuló que ésta debía hacerse materialmente, por lo que opondría la denominada excepción de contrato no cumplido o *exceptio non adimpleti contractus* consagrada en el artículo 1552 del Código Civil, que contempla el principio de la mora purga la mora, ya que don Federico no ha cumplido con su obligación de entregar o hacer tradición de la cosa.

5. Precise qué recomendaría usted a don Patricio Arévalo para evitar que se obligue a pagar el precio del cuadro.
- R. Le recomendaría oponer la excepción de contrato no cumplido del artículo 1552 del Código Civil”.

Como se puede apreciar del caso expuesto, el aspirante a licenciado no solo debe contar con los conocimientos de la teoría sustantiva y de las normas jurídicas aplicables, sino, también, y muy especialmente, es puesto en el papel de abogado en forma permanente durante la interrogación en Derecho Civil, a través de las distintas preguntas del caso. Ello permite evidenciar su capacidad de interrelacionar instituciones jurídicas, aplicar sus conocimientos y la normativa a la solución del caso en sus diferentes aristas y argumentar en forma razonada cada una de sus decisiones.

En suma, la consolidación del método de resolución de casos, primero como complemento a la clase magistral en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Derecho Civil, luego como forma de evaluación sumativa en el examen final de cada nivel y, por último, como instancia evaluativa final de la carrera nos ha permitido robustecer la formación profesional de nuestros estudiantes, acercando la enseñanza jurídica al futuro profesional que enfrentarán como abogados, modernizando los estudios del derecho, pero sin debilitar, en caso alguno, la sólida formación disciplinar que un sistema jurídico como el nuestro exige a todos quienes ejercemos la abogacía.

CONCLUSIÓN

Las transformaciones que ha ido experimentando la educación superior, las cada vez más rigurosas exigencias de un mercado laboral especializado y competitivo y el mayor acceso a los estudios universitarios son condiciones a las cuales la carrera de derecho no se puede sustraer. Reconocemos que no es fácil romper con la inercia de un modelo tradicional, aceptado, desde antiguo y sobre todo en países que conciben el derecho como un andamiaje de normas armó-

nicamente interrelacionado, como el único capaz de formar al futuro abogado, a través de una enseñanza dogmática y exegética del mismo. Sin embargo, quienes tenemos a cargo la formación profesional de los futuros abogados debemos combinar estratégicamente distintos métodos, bajo la lógica de un marco curricular institucional definido en este sentido, sin abandonar la clase magistral, pero combinándola con metodologías que activen la participación del estudiante en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, para luego evaluar en coherencia con este.

En efecto, es estéril el esfuerzo de docentes, ayudantes y alumnos si este proceso no es evaluado en forma consistente, entendiéndose que el abogado siempre deberá participar de la resolución de problemas, sea directa o indirectamente, deberá efectuar análisis críticos, argumentar, tomar decisiones, transferir conceptos teóricos a la práctica, tener excelentes habilidades comunicacionales, tanto orales como escritas y capacidad de gestión de recursos informáticos, entre varias otras exigencias.

En la experiencia expuesta en este trabajo hemos optado por complementar la clase magistral con el método de resolución de casos en la línea disciplinar de Derecho Civil, pero no solo en el macroproceso de enseñanza y aprendizaje, sino, especialmente, a la hora de evaluar, sea formativa o en forma sumativa, los conocimientos y las competencias adquiridas, entendiéndose que la evaluación, en cuanto proceso, es parte relevante del desarrollo de estas.

En tal sentido, entendemos la incorporación del método de resolución de casos al examen para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas como un eje articulador esencial para brindar la necesaria coherencia entre la formación y la certificación de los resultados obtenidos en esta, entre la manera en que se enseña y aprende a la vez, y el sistema en que se constata que el estudiante ha adquirido y desarrollado las competencias definidas en el perfil de egreso, además de contar con una sólida formación disciplinar sustentada en sus conocimientos, la forma en que los aplica y la valoración ética que imprime en ello.

Lo anterior le permitirá responder a las exigencias laborales que le correspondan enfrentar, pero, sobre todo, a la confianza que depositarán las personas en él, para la defensa de sus derechos e intereses. Sin duda, como toda obra humana, el sistema es perfectible, pero tenemos la convicción que la formación profesional de los abogados que nuestro país necesita exige reformulaciones que, sin abandonar los principios en que se sustenta, la robustezcan y actualicen.

BIBLIOGRAFÍA

- CÁRDENAS, María Elena (2007): "Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas", *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz del Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. Disponible en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2406/9.pdf> [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].
- DELGADO, Ana; BORGE, Rosa; GARCÍA, Jordi; OLIVER, Rafael; SALOMÓN, Lourdes (2006): *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior. Una experiencia desde el derecho y la ciencia política* (Barcelona, J.M. Bosch Editor).
- DEVOTO, Carolina (2012): "El método de resolución de casos y la enseñanza del Derecho", *Actualidad Jurídica*, n.º 25.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (2013): *Tuning Educational Structures in Europe* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- JURADO DE LOS SANTOS, Pedro (2018): "Evaluación en educación superior. Análisis centrado en las tareas del estudiante", *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (Ciudad de México, Tirant Humanidades).
- LOZOYA, Esperanza y CORDERO, Ruth (2018): "Una visión de las competencias educativas su implementación y evaluación en la educación superior", *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (Ciudad de México, Tirant Humanidades).
- MARENALES, Emilio (1997): "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza del Derecho", *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República*. Disponible en <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/362> [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].
- MUÑOZ, Ana y SOBRERO, Valeria (2006): "Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior", *Revista Calidad en la Educación*, n.º 24. Disponible en <https://doi.org/10.31619/caledu.n24.278> [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
- PERRENOUD, Philippe (2008): "Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes?", *REDU Revista de Docencia Universitaria*, vol. 1.
- RIESCO, Manuel (2008): "El Enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje", *Tendencias Pedagógicas*, vol. 13. Disponible en www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2008_13_04.pdf [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].
- RIVERA, Luis (2015): "Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho", *Revista de Educación y Derecho*, n.º 11.

- ROSENDE, Hugo (2014): *Derecho aplicado, 101 casos prácticos* (Santiago, Thomson Reuters).
- SOTO, Raúl (2016): “Evaluación del conocimiento jurídico”, en Cáceres Nieto, Enrique (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del Derecho en el sistema romano-germánico*. Disponible en <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/36996> [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].
- TUNING AMÉRICA LATINA (2007): “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina”. Disponible en http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].
- TUNING UNIDEUSTO (2022): “Competencias específicas de derecho”. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=235&Itemid=2652022> [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].
- WITKER, Jorge (2019): “La evaluación jurídica”, en Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. Disponible en <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/10032> [fecha de consulta: 2 de mayo de 2023].