

APRENDIZAJE EN COLABORACIÓN EN DERECHO ROMANO. EFECTOS EN LA ADQUISICIÓN DE INSTITUCIONES JURÍDICAS, EN LA DE SU USO PARA LA SOLUCIÓN DE CASOS JURÍDICOS Y EN EL APRENDIZAJE DE ACTITUDES SOCIALES Y VALORES

María Paula Durán*

Resumen

El aprendizaje en colaboración es una práctica pedagógica consistente con el constructivismo que, según evidencia arrojada por varios estudios empíricos, hace que los estudiantes aprendan el contenido de la disciplina que estudian, que manejen el lenguaje propio de la misma, que desarrollen destrezas de pensamiento crítico, y que generen valores como la tolerancia, la comprensión y el respeto por las ideas de los otros, por medio del diálogo con sus pares en el salón de clase, bajo la guía del profesor.

Con esta investigación encontré que el aprendizaje en colaboración contribuyó a que mis estudiantes de Derecho Romano de 2° semestre de la Universidad de los Andes, construyeran definiciones rigurosas y precisas de las instituciones jurídicas propias de la materia durante el semestre. Adicionalmente, hallé que a través de las distintas conversaciones en grupos, los estudiantes fueron adquiriendo mayor comprensión de diferentes instituciones jurídicas y desarrollando destrezas para usarlas en el análisis y solución de casos complejos. Finalmente, encontré que gracias al aprendizaje en colaboración, mis estudiantes desarrollaron actitudes sociales como la valoración del aprendizaje a partir de las ideas de los demás, y valores como la tolerancia, el respeto, y la solidaridad, entre otros.

Palabras Clave:

Aprendizaje en colaboración, constructivismo, Derecho Romano.

Abstract

Collaborative learning is a classroom practice consistent with constructivism which, according to findings from various investigations, enables students to learn the contents of the subject they learn, to handle language proper to such a subject, to develop critical thinking skills, and to generate values such as tolerance and the understanding and respect of the ideas of

others, through dialogue with peers in the classroom and under teacher's guidance.

Through this investigation I found that collaborative learning helped my Roman Law students from *Universidad de los Andes* to construct rigorous and precise definitions about this subject's legal concepts throughout the semester. Additionally, I found that my students gained understanding of Roman Law concepts and developed skills to use them in analyzing and resolving complex legal cases through group conversations. Finally, I found that thanks to collaborative learning my students developed social attitudes such as appreciation of learning from others' ideas, and values such as tolerance, respect and solidarity, among others.

Key Words:

Collaborative learning, constructivism, Roman Law.

Introducción

Antecedentes y contexto conceptual

Actualmente soy profesora del curso de Derecho Romano que ofrece la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes a estudiantes de segundo semestre. Uno de los propósitos de esta materia es el de introducir instituciones jurídicas del derecho privado originadas en Roma entre los siglos I y III d.C. Me refiero a instituciones jurídicas y no a conceptos jurídicos, siguiendo a Alvarez-Correa (1997), quien sostiene que una institución jurídica es un vocablo cuyo significado implica un efecto jurídico según el ordenamiento jurídico, mientras que el concepto jurídico puede tener un significado cuyos efectos jurídicos no sean aceptados o reconocidos por el ordenamiento jurídico. Las instituciones jurídicas que busca introducir la materia de Derecho Romano constituyen las bases del derecho privado colombiano. Otro de los propósitos es el de empezar a desarrollar en los estudiantes destrezas de pensamiento crítico para que empleen los contenidos aprendidos para solucionar casos o problemas jurídicos. Como profesora, pues, persigo ambos propósitos pero, además, me interesa que los estudiantes empiecen a desarrollar otras actitudes y valores que considero debe tener un abogado. Son actitudes sociales como la valoración del aprendizaje a partir de las ideas de los demás y valores como el respeto. Creo que la práctica pedagógica que usaba en mi curso hasta diciembre de 2002 no era muy efectiva para alcanzar los objetivos mencionados. Mis estudiantes venían aprendiendo en grupos de 4 ó 5 personas que yo formaba al iniciar el semestre. Semanalmente, cada viernes, yo les entregaba un caso que cada grupo debía analizar y

* Abogada (Cum Laude en Derecho) y Magister en Educación de la Universidad de los Andes. Profesora de planta de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: pauladuran_2000@yahoo.com, m.duran47@egresados.uniandes.edu.co

solucionar fuera de clase. Además, cada grupo debía prepararse para un juego de roles, en el que su papel rotaba semana tras semana. Los papeles posibles eran normalmente cuatro: demandante, demandado, pretor y juez. Antes de la clase, el grupo demandante debía preparar la petición que le haría al demandado y los argumentos o razones jurídicas que la sustentaban. También debía preparar una respuesta a las posibles excepciones que le opondría el grupo demandado. El grupo demandado debía prever las diferentes peticiones que le haría el demandante y preparar los argumentos o razones jurídicas que aduciría para defenderse. Por su parte, el grupo del pretor debía identificar el problema jurídico resultante del enfrentamiento entre las razones jurídicas que sustentaría cada parte (demandante y demandado) y redactar una fórmula a la manera romana, que lo reflejara. Por último, el grupo del juez debía tomar y sustentar una decisión a favor de una de las dos partes, habiendo evaluado previamente las razones jurídicas de ambas. Con base en esto, cada grupo debía preparar y llevar un documento conjunto con el análisis y la solución del caso y la preparación de su papel para la clase siguiente. En adelante me referiré a este ejercicio como 'caso por roles' para diferenciarlo de otros casos a los que también aludiré. Una vez mis estudiantes llegaban a la clase, yo escogía uno al azar para que representara a su grupo en la dramatización del juego de roles. Después de la dramatización iniciábamos una discusión en la cual yo como profesora preguntaba y los estudiantes contestaban, mezclada eventualmente con algunas exposiciones magistrales que yo hacía. Así continuaba la clase siguiente. Durante la tercera y última sesión de la semana, yo hacía un resumen de los temas vistos durante esa semana y les entregaba un caso para que resolvieran individualmente. El ciclo se repetía hasta terminar el semestre.

No creo que mi curso fuera malo, pero sentía que no estaba alcanzando los objetivos que buscaba. Constantemente notaba que mis estudiantes se dividían el trabajo o se rotaban la tarea de preparar el rol semana tras semana. Esto significa que, en realidad, no había construcción de conocimiento en grupo. Adicionalmente, recibía quejas frecuentes de estudiantes que no asistían a las reuniones de grupo o que llegaban sin preparación, generando un alto grado de inconformidad y rechazo en sus compañeros. Por ello, concluí que el aprendizaje en colaboración, una práctica pedagógica consistente con el constructivismo, podría contribuir al alcance de todos los objetivos propuestos.

Para llegar a una definición del aprendizaje en colaboración es preciso buscar su sustento teórico en el constructivismo y en el concepto de conocimiento distribuido. Para Piaget (1994), considerado el pionero del constructivismo, el proceso de aprendizaje del niño se basa en la 'construcción' de nuevos conceptos a partir de los conceptos que ya se tienen. Esto lo logra a partir de procesos que él llama de asimilación, de acomodación y de *descentración* (Piaget, 1994).

Para Savery y Duffy (1996) el constructivismo puede definirse como una aproximación filosófica acerca de cómo logra el hombre aprender o 'saber'. Según estos autores, una propuesta constructivista sostiene que lo que entendemos es una función del contenido, del contexto, de la actividad y de las metas de quien aprende. En la base del aprendizaje parece estar la confusión, que genera lo que Piaget (1994) llama el 'conflicto cognoscitivo', que puede despertar el interés y sugerir al aprendiz metas intelectuales y pragmáticas para su aprendizaje. Esta concepción de aprendizaje sugiere, además, una concepción especial de lo que es el conocimiento. Bruffee (1999), por ejemplo, valida el supuesto de que el conocimiento no es una entidad absoluta existente dentro o fuera del individuo. Para él, por el contrario, el conocimiento se construye socialmente, idea que había sido propuesta inicialmente por Vygotsky (1978) en su teoría del desarrollo cognoscitivo. Esta concepción de conocimiento se relaciona con la de "conocimiento distribuido" (Brown en De Miranda y Folkstead, 2000; Greenberg y Dickelman, 2000; Savery y Duffy, 1996). Según ella, los individuos, las herramientas y los artefactos, los valores, las reglas, las interacciones sociales, la comunicación y todo el entorno constituyen un complejo sistema interactivo de conocimiento (Greenberg y Dickelman, 2000).

Una implicación pedagógica posible de estas concepciones de aprendizaje y conocimiento sería que el aprendizaje debe trabajarse en colaboración. Aquí, en el intercambio de ideas entre pares, quienes hablan integran ideas a medida que hablan y quienes escuchan reciben 'input' con lo que construyen nuevas ideas (Bruffee, 1999; Chinn, O'Donnell y Jinks, 2000; Savery y Duffy, 1996). Así el aprendizaje en colaboración ayudaría a la construcción de conocimiento, de manera negociada y distribuida (Brown en De Miranda y Folkstead, 2000; Bruffee, 1999; Greenberg y Dickelman, 2000; Savery y Duffy, 1996). Otros consideran que los grupos que trabajan en colaboración son importantes porque permiten a sus integrantes evaluar su propia comprensión y examinar la de otros, de manera que se

convierten en un mecanismo para enriquecer, entretener y ampliar la comprensión individual sobre temas o fenómenos particulares (Savery y Duffy, 1996). Como diría von Glasersfeld (citado por Savery y Duffy, 1996), los 'otros' son fuente de puntos de vista alternativos que retan nuestros puntos de vista actuales, y sirven, así, como fuente de confusión y estímulo para nuevos aprendizajes. Al parecer en la interacción, el debate y la negociación con pares se aprende a analizar críticamente y a vivir con las diferencias de opinión (Bruffee, 1999).

La discusión sería entonces determinante para el desarrollo de nuestras propias comprensiones individuales y, por ende, para el desarrollo paulatino del cuerpo de proposiciones que llamamos conocimiento. Las demás personas se constituirían en un primer mecanismo para poner a prueba y avanzar en nuestra comprensión (Savery y Duffy, 1996). Una concepción de comprensión que puede asociarse con estas concepciones de aprendizaje y conocimiento es la de capacidad de desempeño flexible, es decir, la habilidad que desarrollan paulatinamente las personas para pensar y actuar de manera flexible, en contextos diferentes, con aquello que saben (Perkins, 1997). Desde este punto de vista, la discusión en grupo puede constituir un desempeño o conjunto de desempeños que permite la manifestación de diferentes niveles de comprensión de los participantes, además de la construcción de una comprensión cada vez más compleja. Varios estudios empíricos han producido evidencia para sustentar que el aprendizaje en colaboración hace que los estudiantes aprendan el contenido de la disciplina que estudian sin que el profesor lo transmita, de manera que a medida que avanza el proceso de aprendizaje en colaboración, los estudiantes empiezan a manejar el lenguaje y los conceptos propios de la disciplina (Stacey, 1999; Thomchick, 1997; Stiles, Jameson, y Lord, 1993; Balster, Covert, Horne y Marshall, 2001; Rinehart, 1999). Stacey (1999) por ejemplo, realizó un estudio etnográfico durante un año, con 31 estudiantes de la maestría a distancia en administración de empresas, en una universidad australiana. La materia que manejaba en grupos de colaboración era economía de los negocios. La investigadora indica que a medida que el proceso de aprendizaje avanzaba, los estudiantes empleaban adecuadamente conceptos económicos en su interacción. Igualmente Thomchick (1997) encontró, a partir de observaciones de la interacción de 35 estudiantes de un grupo control y 25 de un grupo experimental, que estudiantes universitarios de logística que aprendían en colaboración relacionaban experiencias laborales propias,

conocimiento de otras clases de logística y conceptos propios del curso, mejor que quienes tomaron la materia dictada tradicionalmente.

Por su parte, un estudio cualitativo de caso (Stiles, Jameson y Lord, 1993), basado en observaciones de la interacción entre 18 estudiantes, durante seis semanas, revela un aumento paulatino de su familiaridad con conceptos éticos a través del aprendizaje en colaboración mediado por computador. En otro estudio de caso, Balster y colaboradores (2001) llevan a cabo un análisis cualitativo de los artefactos producidos por los estudiantes, durante un semestre, en un curso universitario de procesos en ecosistemas forestales. Los autores encontraron que a través de una práctica de aprendizaje en colaboración, aproximadamente 30 estudiantes lograron manejar adecuadamente conceptos y material de lectura complejos. Varios autores discuten las posibles razones que permiten a los estudiantes aprender el contenido de la disciplina que estudian en el aprendizaje en colaboración, sin que el profesor se lo transmita. En primer lugar parece que los estudiantes se sienten menos expuestos al riesgo de error público al trabajar y expresar sus dudas e ideas en grupos pequeños, en vez de tener que hablar frente a toda una clase (Glesner, 1999; Balster et al., 2001; Stiles et al., 1993). En segundo lugar, los estudiantes pueden investigar de acuerdo con sus intereses y escoger los temas que más se adaptan a sus capacidades, sin necesidad de guardar silencio o sentirse rechazados (Fowler, 2001) lo que puede generar confianza en el propio conocimiento (Rinehart, 1999). En tercer lugar, el sentido de interdependencia parece hacer que los estudiantes se sientan responsables por los demás y así estudien más (Johnson y Johnson, 2001; Alavi, 1994; Stacey, 1999). Otro de los beneficios que tiene el aprendizaje en colaboración es el desarrollo de destrezas para el diálogo y pensamiento crítico, por medio del ejercicio de pensar en voz alta frente a pares y profesores (Resnick en De Miranda y Folkstead, 2000). Por otro lado y con fundamento en su práctica como profesores, Stiles, Jameson y Lord (1993) sostienen que el aprendizaje en colaboración contribuye al desarrollo de destrezas analíticas para detectar situaciones moralmente problemáticas y para su solución.

Glesner (1999), una de las dos autoras que he encontrado, hasta el momento, que han pretendido mostrar los beneficios del aprendizaje en grupos en materias de Derecho, sugiere en un artículo teórico que esta forma de aprender ayuda a desarrollar análisis crítico. Por su parte, Gokhale (1995) realizó un experimento de corto aliento con el propósito de medir la efectividad del aprendizaje

individual contra el aprendizaje en colaboración, en el desarrollo de destrezas para el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de física. Trabajó con 79 alumnos en un grupo experimental que estudió en colaboración, y con 48 en el grupo control tradicional. Con base en las diferencias estadísticamente significativas que halló entre el pretest y el postest de los dos grupos, el profesor sostiene que los estudiantes que aprendieron en colaboración obtuvieron mejores resultados en las preguntas encaminadas a medir destrezas de pensamiento crítico que los que estudiaron individualmente. Gokhale (1995) plantea que el desarrollo de pensamiento crítico se logra a través de la discusión, la aclaración y la evaluación de las ideas de otros. El papel del profesor no es el de transmitir información, sino el de servir como un facilitador del aprendizaje (Gokhale, 1995). Esto implica estimular el pensamiento de los estudiantes a través de problemas del mundo real (Gokhale, 1995; Savery y Duffy, 1996). Por último, el aprendizaje en colaboración genera valores como la tolerancia, la comprensión y el respeto por las ideas de los otros. Según Stiles y colaboradores (1993), en su curso de ética de los negocios, la interacción entre los grupos permitió no sólo mejor conocimiento de sí mismos y de las propias concepciones éticas, sino que ayudó a desarrollar tolerancia frente a los puntos de vista de otros. Podría pensarse que esto se debe a que se trataba de una disciplina en la que los valores son un aspecto fundamental del contenido. Sin embargo, en tres estudios de caso cualitativos, los hallazgos fueron similares ante contenidos diferentes: comunicación en los negocios, diseño de vestuario y derecho constitucional (Usluata, 1997; Hendricks y Kari, 1999; Reilly, 2000). Para Usluata (1997) el aprendizaje en colaboración fue clave para que 151 estudiantes de pregrado de administración de empresas, en Turquía, superaran gradualmente el rechazo mutuo originado en sus diferencias culturales y demográficas. Al final del semestre, los estudiantes reconocieron en encuestas el beneficio de la diversidad y la importancia de la tolerancia, la comprensión y el respeto a las personas con bagajes culturales diferentes. El profesor también observó que los grupos lograron trabajar más armónicamente a medida que transcurría el tiempo. Los hallazgos de Hendricks y Kari (1999) por su parte, revelan el incremento de la tolerancia y el respeto entre adultos vietnamitas y estadounidenses en un programa conjunto entre tres instituciones reconocidas. Por último, Reilly (2000), la única autora que he encontrado hasta el momento, que ha buscado evidencia empírica sobre el aprendizaje en grupos en Derecho, sostiene con base en un

análisis de caso sobre su propio curso de derecho constitucional, que los estudiantes reconocieron el valor de compartir ideas con personas con puntos de vista y capacidades intelectuales diferentes, al haber aprendido en colaboración los contenidos del curso. Según ella, este reconocimiento facilitó el aprendizaje de los contenidos del curso, lo que a su vez le sirvió a sus estudiantes para corroborar la utilidad de aprender en colaboración.

Innovación pedagógica

Con base en la revisión bibliográfica anterior diseñé una innovación pedagógica que cambió fundamentalmente mi clase de Derecho Romano para que el trabajo en colaboración ocurriera ahora durante las sesiones presenciales. Semanalmente les entregué a mis estudiantes un caso por roles y les asigné uno de los cuatro roles descritos con anterioridad. Por fuera de clase cada estudiante debía preparar un documento con el análisis y la solución del caso, y una sustentación del papel asignado, con base en las lecturas que yo asignaba previamente. Una vez en clase cada grupo ponía en común el producto de la investigación individual y preparaba un pequeño documento con las conclusiones del grupo. Después, yo escogía, al azar, un miembro de cada grupo para dramatizar el caso. Ante la dramatización discutíamos entre todos las instituciones jurídicas involucradas y las razones jurídicas expuestas por las partes para sustentar su actuación.

Finalizada esta sesión, yo les entregaba una tarea para preparar individualmente con base en las lecturas antes de la clase siguiente. La tarea constaba de preguntas abiertas que buscaban profundizar en los temas asignados para la semana, y de uno o dos casos relacionados con dichas preguntas. Durante la siguiente sesión en clase, los grupos se volvían a reunir para discutir los resultados de la investigación individual, y luego abríamos una discusión en la que yo actuaba como moderadora para poner en común lo investigado. Por último, durante la tercera y última sesión, le pedía a cada uno de los estudiantes que me diera sus conclusiones sobre los temas vistos durante la semana y entre todos elaborábamos un esquema que relacionaba las diferentes instituciones jurídicas estudiadas. Luego, como acostumbraba hacerlo antes, les entregaba un caso para que analizaran y solucionaran individualmente. Después de esta clase, el ciclo volvía a empezar con nuevos temas jurídicos.

Considero importante resaltar que los estudiantes nunca tuvieron que aprender de memoria definiciones de instituciones jurídicas, sino que debían usar las lecturas

para encontrar las instituciones jurídicas útiles para el análisis y la solución de los casos por roles y los asignados en las tareas.

Preguntas de investigación

Por medio de esta investigación he pretendido averiguar de manera exploratoria, cuáles fueron los efectos de la innovación pedagógica que introduje en mi curso durante el primer semestre (enero - mayo) de 2003. Para tal efecto planteé las siguientes preguntas de investigación.

¿Cómo influyó el aprendizaje en colaboración en la calidad de la adquisición de instituciones jurídicas por parte de mis estudiantes de Derecho Romano de 2º semestre de la Universidad de los Andes?

¿Cómo influyó el aprendizaje en colaboración en la comprensión que los estudiantes lograron de dichas instituciones jurídicas, entendida como su uso en la solución jurídica de casos jurídicos?

¿Cómo influyó en los estudiantes el aprendizaje en colaboración en el desarrollo de actitudes sociales como el aprendizaje a partir de las ideas de los demás y de valores como el respeto?

Metodología

La metodología de investigación que apliqué en este proyecto constituye un acercamiento tanto cuantitativo como cualitativo al problema. En cuanto al aprendizaje de instituciones jurídicas y su uso para la solución de casos, realicé un análisis cuantitativo. Este análisis fue posible, por un lado, gracias a la construcción de una codificación que atribuye un valor numérico a las respuestas dadas por los estudiantes a preguntas abiertas relacionadas con el aprendizaje de instituciones jurídicas. Por otro lado, para el análisis cuantitativo del uso de instituciones jurídicas para la solución de casos, diseñé una matriz de evaluación que codifica el contenido de las soluciones dadas por los estudiantes a casos complejos y lo convierte en datos numéricos. También sometí todos los datos a análisis cualitativo para poder descubrir en detalle las respuestas a mis preguntas de investigación.

La muestra

La muestra que tomé estaba conformada por todos los estudiantes matriculados en una de las secciones a mi cargo del curso de Derecho Romano, durante el primer

semestre de 2003. La muestra que tomé para analizar los datos fue mixta y estuvo compuesta por dieciocho estudiantes. Trece de ellos estaban matriculados en la carrera de Derecho; cinco, en Ciencia Política y uno, en Economía. Durante todo el semestre, estos 18 estudiantes estuvieron divididos en cuatro grupos de trabajo, dos de cinco miembros y dos de cuatro miembros. Los grupos estaban compuestos por tres estudiantes de Derecho y uno o dos, según el tamaño del grupo, de una de las otras dos carreras.

Recolección de datos

Con el fin de estudiar cómo influyó el aprendizaje en colaboración en la calidad de la adquisición de instituciones jurídicas por parte de mis estudiantes, recogí datos por medio de *un examen tradicional de pregunta abierta* con un total de 16 preguntas. Lo utilicé en dos momentos distintos durante el semestre: el primer día de clases y el penúltimo día de clases. Las respuestas a estas preguntas exigen el conocimiento de definiciones de instituciones jurídicas básicas del curso, que los estudiantes retomarían en cursos posteriores para modificarlas a la luz del derecho colombiano. A lo largo del semestre, debían usar estas instituciones jurídicas en diferentes ocasiones en sus discusiones de grupo, bien fuera para contestar preguntas abiertas, o para solucionar diferentes casos. Por medio de este examen, busqué cambios entre los conceptos previos sobre las instituciones jurídicas que los estudiantes traían al curso y los que desarrollaron en él. Para asegurarme de que mis estudiantes contestarían a las preguntas únicamente con lo que sabían, en ambas ocasiones practiqué el examen sin previo aviso. Considero importante enfatizar que a pesar de que mis estudiantes nunca tuvieron que aprenderse de memoria ninguna de las instituciones jurídicas contenidas en las preguntas de este examen, sí debían usar las definiciones de las mismas provenientes de las lecturas para el análisis y solución de casos por roles y para el análisis y solución escrita de casos. Para investigar cómo influyó el aprendizaje en colaboración en la comprensión que los estudiantes lograron de las instituciones jurídicas que aprendieron en el curso, entendida como su uso en la solución jurídica de casos, recogí dos clases de datos por medio de los siguientes instrumentos:

-*Conversaciones en grupo para solucionar casos por roles.* Grabé las conversaciones que sostuvieron los cuatro

grupos en los que dividí el curso para solucionar un caso por roles asignado con anterioridad, en dos momentos diferentes durante el semestre: durante el primer mes de clases, y en la décima y última oportunidad en que mis estudiantes hicieron este ejercicio. Mi intención era la de ver si había cambiado el uso de las instituciones jurídicas para la solución de problemas, y en caso positivo, en qué habría consistido tal cambio. Transcribí estas conversaciones literalmente y en su totalidad para analizarlas.

-Análisis y solución de caso complejo. Evalué dos veces en el semestre la habilidad de mis estudiantes para analizar y dar solución a un caso jurídico complejo: dos semanas después de iniciar clases, y una semana después de haber terminado clases. El caso complejo es aquél que involucra varios problemas jurídicos y para cuya solución es necesario usar varias instituciones jurídicas. Para que el caso inicial fuera comparable con el caso final, en este último cambié los nombres de los personajes, al igual que algunos hechos y algunos objetos. El orden de los acontecimientos del caso y las instituciones jurídicas involucradas son los mismos en ambos. Escogí las instituciones jurídicas involucradas en el caso, pensando que hacen parte de las instituciones jurídicas básicas del curso y que mis estudiantes las debían usar en diferentes ocasiones en sus discusiones de grupo, para solucionar diferentes casos a lo largo del semestre. Durante todo el semestre, mis estudiantes usaron tanto en sus ejercicios y evaluaciones individuales como en sus discusiones de grupo una matriz de evaluación que diseñé teniendo en cuenta la estructura para el análisis de casos diseñada por Alvarez-Correa (1997) y la experiencia de haber evaluado esta clase de ejercicios en cursos anteriores. Esta matriz de evaluación enumeraba en una columna seis diferentes criterios de evaluación y en una fila los rangos de calificación numérica. En la intersección entre cada uno de los criterios y cada una de las calificaciones había una descripción fáctica sobre el significado de cada nota. Por medio de esta matriz, no sólo indiqué a mis estudiantes cómo serían evaluados, sino que les ayudé a desarrollar una estructura para el análisis de casos. Los estudiantes podían usar la matriz de evaluación en los casos complejos a los que me acabo de referir.

Para asegurarme de que mis estudiantes abordarían el análisis y la solución de los casos con las instituciones jurídicas que ellos habían adquirido, no pudieron hacer uso de material de lectura ni notas de clase durante las pruebas. El único material permitido fue la matriz de evaluación.

Con el propósito de estudiar cómo influye el aprendizaje en colaboración en el desarrollo en los estudiantes de actitudes sociales como la valoración del aprendizaje a partir de las ideas de los demás y de valores como el respeto, recogí datos por medio de una encuesta.

Valiéndome de preguntas abiertas busqué averiguar qué actitudes sociales y valores afirmaban los estudiantes que habían desarrollado a través del aprendizaje en colaboración. Las preguntas que contiene la encuesta las utilicé en una prueba piloto durante el semestre inmediatamente anterior. Adapté algunas de las preguntas con base en la prueba piloto. Este dato lo recogí el penúltimo día de clases. Para asegurar honestidad y mitigar el riesgo a la validez que representaba el que los estudiantes contestaran lo que ellos creían que yo como profesora quería escuchar, por temor a la calificación del curso, la encuesta fue anónima y les informé que las respuestas serían transcritas en su totalidad para que yo no pudiese identificar la caligrafía antes de ser analizadas, cosa que hice.

Análisis de datos

Análisis del examen para medir adquisición de instituciones jurídicas

Para hacer el análisis cuantitativo de este examen, primero desarrollé una clave con todas las posibles respuestas correctas a cada una de las preguntas del examen. Esto con el fin de mitigar el riesgo a la validez que implicaba el que yo no tuviera un segundo codificador que revisara mi codificación.

Luego, diseñé un sistema de codificación para definiciones de instituciones jurídicas. Cada definición está compuesta por el género al que pertenece la institución jurídica y las características que la diferencian de otras del mismo género. Para codificar el género de la institución jurídica, adapté el sistema de codificación de definiciones que usaron Ordóñez, Carlo, Snow y McLaughlin (2002). Para codificar las características de la institución jurídica entendidas como sus elementos o condiciones, analicé, una vez, los datos producidos por los estudiantes y establecí las categorías de corrección relativa. El sistema de codificación resultante se encuentra en la Tabla 1.

Para seis de las preguntas del cuestionario sólo usé la codificación de las características, pues dada la naturaleza de dichas preguntas las respuestas no debían contener el género.

Tabla 1
Sistema de codificación para los datos provenientes del examen sobre adquisición de instituciones jurídicas.

| Género | | Características | |
|--------|--|-----------------|---|
| Puntos | Categoría | Puntos | Categoría |
| 0 | No hay definición o porque está ausente o porque es tan inadecuada que no guarda relación alguna con la institución jurídica. | 0 | No hay características o las que se presentan no tienen ninguna relación con la institución jurídica. |
| 1 | Caracteres genéricos "vacíos" o demostrativos - pronombres relativos usados en las definiciones. Estructura formal rudimentaria de una definición académica. (es cuando..., es algo..., aquello...) | 1 | Incompletas y las que hay son muy generales o muy confusas. |
| 2 | Sinónimos | 2 | Incompletas, pero las que hay son acertadas. |
| 3 | Caracteres genéricos "aceptables" o caracteres genéricos "vacíos" pero cualificados (i.e. institución jurídica) | 3 | Completas, pero son muy generales o imprecisas. |
| 4 | Caracteres genéricos adecuados | 4 | Completas y acertadas. |

Una vez codificada cada pregunta, sumé los puntos para el género con los puntos para las características, lo cual arrojó un puntaje total para cada pregunta. Luego practiqué la prueba t para medias de dos muestras emparejadas, con el propósito de establecer si hubo cambios estadísticamente significativos entre los datos del examen recogidos al principio del semestre y los recogidos al final del mismo. También analicé cualitativamente las respuestas a los dos exámenes con base en categorías que emergieron de los datos. Estas categorías fueron 'lenguaje común', 'intuición', 'rigor' y 'precisión'. Esto me ayudó a describir detalladamente el cambio ocurrido en la calidad de las instituciones jurídicas que traían los estudiantes al curso durante el semestre.

Análisis de las conversaciones en grupo para solucionar casos por roles

Con el fin de triangular la información proveniente de diferentes datos, analicé las conversaciones en grupo transcritas literalmente con base en las seis categorías que usé para hacer el análisis cuantitativo de la solución escrita de casos complejos que describiré más adelante. Éstas son las mismas que aparecen como 'criterios' en la matriz de

evaluación a saber: 'identificación de hechos relevantes', 'identificación de instituciones jurídicas', 'identificación de elementos/condiciones que permiten identificar a las instituciones jurídicas', 'identificación del problema jurídico', 'identificación de las razones jurídicas que sustenta cada parte', y 'solución al problema jurídico'. Primero, categoricé las conversaciones en grupo grabadas al inicio del semestre y conté qué categorías se repetían en ellas. Luego, procedí de la misma manera con las conversaciones grabadas al final del semestre. Finalmente, indagué en qué se parecían y en qué contrastaban, las categorizaciones de las conversaciones grabadas inicialmente, y las grabadas al final, para ver qué cambios operaron en el uso que hacían mis estudiantes de instituciones jurídicas para solucionar casos por roles.

Análisis de la solución escrita de casos complejos

Para hacer el análisis cuantitativo de estos datos, preparé un modelo de análisis y solución tanto para el caso analizado y solucionado por los estudiantes al iniciar el semestre, como para el final. Esto con el fin de mitigar el riesgo a la validez que implicaba el que yo no tuviera un

segundo codificador que revisara mi codificación. Segundo, comparé los análisis de los estudiantes con el que yo preparé previamente, y los contrasté con la categorización contenida en la matriz de evaluación. Después practiqué la prueba t para medias de dos muestras emparejadas, con el propósito de establecer si hubo cambios estadísticamente significativos entre los datos recogidos al principio del semestre y los recogidos al final del mismo. Después de realizar el análisis cuantitativo, y con el fin de triangular los hallazgos provenientes de estos datos con los provenientes del examen para medir adquisición de instituciones jurídicas, hice un análisis cualitativo, usando las mismas categorías. Dichas categorías fueron: 'lenguaje común', 'intuición', 'rigor' y 'precisión'. Este análisis lo hice para tratar de explicar en qué consistió el cambio entre los datos recogidos al principio y al final del semestre, en cuanto al uso de instituciones jurídicas para la solución escrita de casos complejos.

Análisis de la encuesta para evaluar el desarrollo de actitudes sociales y valores

Los datos provenientes de esta encuesta los analicé cualitativamente con base en las categorías previamente establecidas y con categorías y subcategorías que emergieron de los datos. Las categorías previamente establecidas fueron

actitudes sociales como el 'aprendizaje a partir de las ideas de los otros' y el valor del 'respeto'. Las categorías que emergieron de los datos fueron actitudes sociales como 'la confianza en los demás', y valores como la 'tolerancia', la 'solidaridad', la 'paciencia', el 'compromiso', el 'liderazgo', y la 'honestidad'. De la categoría 'aprendizaje a partir de las ideas de los otros' se desprendieron subcategorías como 'identificación de diferentes puntos de vista', 'identificación de error propio', 'identificación de diferentes interpretaciones de las lecturas', 'aclaración de dudas', 'complemento de ideas propias', y 'confirmación de corrección de ideas propias'. Luego, conté con qué frecuencia se repetían las categorías y subcategorías en todas las encuestas que practiqué.

Resultados

Adquisición de instituciones jurídicas

El análisis cuantitativo del examen de pregunta abierta arrojó los resultados que aparecen en la Tabla 2.

Los resultados contenidos en esta tabla muestran que hubo mejora estadísticamente significativa entre las definiciones de todas las instituciones jurídicas que hicieron los estudiantes al iniciar el curso y las que desarrollaron durante éste. ¿Pero en qué consistió dicha mejora?

Al analizar cualitativamente todas las respuestas encontré

Tabla 2
Estadísticas descriptivas y pruebas t para adquisición de instituciones jurídicas.

| Pregunta | Media inicial | Media final | Estadística t |
|---|---------------|-------------|---------------|
| 1 Acción | 0,67 | 6,44 | 12,525 *** |
| 2 Cosa juzgada | 1,06 | 5,44 | 9,031 *** |
| 3 Capacidad | 2,28 | 6,28 | 6,997 *** |
| 4 Derecho | 1,5 | 4 | 5 *** |
| 5 Obligación | 1,28 | 5,06 | 6,776 *** |
| 6 Bien | 2,61 | 6,17 | 7,307 *** |
| 7 Contrato | 2,61 | 5,56 | 5,725 *** |
| 8 Condiciones generales de validez de los contratos | 0,61 | 2,22 | 6,592 *** |
| 9 Garantía | 0,5 | 6,5 | 11,452 *** |
| 10 Diferencias entre obligación y deber | 0,94 | 3,28 | 7,452 *** |
| 11 Nacimiento obligaciones | 0,94 | 2,22 | 3,746 *** |
| 12 Diferencias entre contratos reales, consensuales y solemnes | 0,44 | 3,06 | 7,197 *** |
| 13 Diferencias entre el contrato de arrendamiento y el de compraventa | 1,11 | 3 | 5,861 *** |
| 14 Hipoteca | 1,17 | 7,33 | 20,955 *** |
| 15 Muerte | 1 | 3,33 | 10,204 *** |
| 16 Problema Jurídico | 1,61 | 4,61 | 4,791 *** |

p<.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.005

que las definiciones iniciales eran intuitivas, imprecisas o expresaban el significado que tienen las instituciones jurídicas en el lenguaje común. Por el contrario, encontré que las respuestas de la prueba final demostraron un mayor rigor y precisión y un uso adecuado de términos propiamente jurídicos en las definiciones. Este hallazgo coincide con los hallazgos de varios de los estudios empíricos que mencioné anteriormente (Stacey, 1999; Thomchick, 1997; Stiles et al., 1993; Balster et al., 2001; Rinehart, 1999), según los cuales, el aprendizaje en colaboración hace que los estudiantes se familiaricen gradualmente con los conceptos propios de la disciplina, y los empiecen a usar adecuadamente.

Por ejemplo, ante la pregunta sobre qué es una obligación, un estudiante contestó el primer día de clases: *"un mandato imperativo"*. Esta respuesta parece ser muy intuitiva y contiene un sinónimo para 'obligación' proveniente del lenguaje común. En contraste, este mismo estudiante, contestó lo siguiente al finalizar el curso: *"es un vínculo jurídico entre dos partes (acreedor-deudor) en el cual se constriñe a realizar una prestación ya sea de 'dar' o 'hacer' y en donde el incumplimiento de dicha prestación está cobijado por una sanción jurídica."* Aquí, por un lado, el género 'vínculo jurídico' es acertado y corresponde a la institución jurídica de 'obligación'. Por otro lado, el estudiante muestra que conoce las características más importantes de la institución jurídica: el hecho de que se celebre 'entre dos partes', una llamada acreedor y otra deudor, y de que se constriña al deudor a realizar una prestación. Tanto en el género como en las características, la definición dada por este estudiante al final del semestre muestra rigor y precisión y uso adecuado de términos jurídicos.

Otro estudiante, al iniciar el curso, respondió así a la pregunta sobre qué es una acción: *"Cuando se actúa sobre algo."* Esta respuesta es deficiente no sólo por su estructura rudimentaria de definición académica ("es cuando..."), sino porque al emplear el mismo concepto que está definiendo dentro de la definición, resulta muy imprecisa. En contraste, al final del semestre, este estudiante contestó que *"una acción es una herramienta jurídica que tiene uno en contra de otro para hacer cumplir un derecho u obligación"*. Aunque sucinta, esta definición es más precisa y rigurosa jurídicamente que la inicial. Por último, un estudiante definió hipoteca al iniciar el semestre así: *"Cuando uno pide un préstamo y si no lo cumple le quitan algún bien muy caro como el carro o la casa"*. Al igual que en el ejemplo anterior, la definición tiene una estructura rudimentaria de definición académica

("es cuando..."). Además la idea que tenía este estudiante sobre el significado de 'hipoteca', es la idea propia del lenguaje común. Al final del semestre, su definición fue la siguiente: *"Una hipoteca es un contrato real mediante el cual el deudor da al acreedor una cosa como garantía de su deuda, pero en realidad es el deudor quien la conserva. Si la obligación de pagar es incumplida, el acreedor adquiere posesión de la cosa y la vende para recuperar la prestación."* Aquí, como en los ejemplos anteriores, la respuesta del final del semestre demuestra un mayor rigor y una mayor precisión que la respuesta inicial. El género 'contrato real' es adecuado, al igual que las características. Adicionalmente, el estudiante hace uso adecuado del lenguaje jurídico.

Estos tres ejemplos ilustran la ganancia de los estudiantes al final del curso en términos de un mayor rigor, precisión y calidad jurídica en la definición de instituciones jurídicas del Derecho Romano. Tanto las instituciones jurídicas de 'obligación', 'acción' e 'hipoteca' como las otras de la prueba, fueron instituciones jurídicas que los estudiantes debieron usar en sus diferentes discusiones de grupo para analizar los problemas jurídicos y buscar su solución. Por ello la calidad de las instituciones jurídicas que aparecían en la encuesta mejoró entre el inicio y el final del curso. Parece, pues, que gracias al aprendizaje en colaboración los estudiantes adquirieron instituciones jurídicas adecuadas.

Uso de instituciones jurídicas en la solución jurídica de casos

Al analizar cualitativamente las conversaciones iniciales y finales en el interior de los grupos para solucionar un caso por roles asignado con anterioridad, encontré patrones que se repetían. De una parte, en las conversaciones iniciales de los 4 grupos, todos tuvieron dificultades para hallar el problema jurídico del caso. De igual forma, descubrí que en la primera discusión ninguno de los cuatro grupos desarrolló claramente las razones jurídicas que tendrían, tanto la parte demandante como la parte demandada, para sustentar una solución a su favor. Ambos fenómenos se debieron a un uso poco flexible de las instituciones jurídicas involucradas y que los estudiantes estaban viendo en su momento, razón por la cual tuve que intervenir, como profesora, para promover el uso de otras instituciones jurídicas pertinentes. De otra parte, contrariamente a lo que sucedía al principio, en las conversaciones de final del semestre la discusión en el interior de todos los grupos se centró en el análisis de las razones jurídicas de las partes, involucrando las instituciones jurídicas que los estudiantes estaban analizando en su momento y dando idea de una

comprensión flexible de las mismas. Para ese entonces ya no era necesaria mi intervención como profesora. He aquí un ejemplo de este avance de los estudiantes. Cinco días antes del día en que ocurrió la siguiente conversación, entregué a los grupos un caso relacionado con el tema de derecho de personas y de familia, y le asigné a cada grupo un rol determinado (demandante, demandado, pretor o juez). Cada estudiante debía preparar individualmente, con anterioridad a la clase, un análisis del caso con base en la matriz de evaluación descrita anteriormente, y preparar una breve presentación del rol que desempeñaría durante la clase. Dada la naturaleza del ejercicio, todos los roles requerían un análisis de las razones jurídicas de ambas partes: demandante y demandado. El demandante lo necesitaba para saber cuáles serían las razones jurídicas que el demandado opondría a su pretensión; el demandado, para saber cuáles serían las razones jurídicas que expondría el demandante en su contra, y cuáles serían las razones jurídicas que él podría oponer a su vez; el pretor, para poder redactar una fórmula (o problema jurídico) que reflejara claramente cuáles eran las razones jurídicas que generaban el conflicto jurídico. Y finalmente, el juez, para poder tomar y sustentar una decisión a favor de una de las dos partes. Este grupo inició su primera conversación grabada, tratando de determinar cuál era el problema jurídico del caso:

- Estudiante 3: Problema jurídico yo puse: ¿es legítimo [el] matrimonio entre Flavia y Octavio si partimos de la idea de que existió un matrimonio entre Marcelo, abuelo de Octavio y padrastro de Flavia, y Hortensia, madre de Flavia y abuelastra de Octavio?
- Estudiante 2: *Pues yo lo puse peor ... ¿es legítimo o no el matrimonio entre Octavio y Flavia? Y si es así, ¿puede Narciso acabar con éste a través de una acción?*
- Estudiante 1: *Yo también puse ese: ¿Es legítimo [el] matrimonio entre Octavio y Flavia...*
- Estudiante 3: *¿Dejamos ese?*
- Estudiante 1: *Siiii.*
- Estudiante 4: *Yo puse ¿es legítimo el matrimonio entre Flavia y Octavio...*

En este fragmento de la conversación, los estudiantes tienen dificultades para determinar cuál es el problema jurídico del caso. Al parecer todos coinciden en que hay un problema con la legitimidad del matrimonio entre Octavio y Flavia, pero el caso decía que un tercero, Narciso, se oponía al matrimonio, alegando que este era ilegítimo,

luego no era esto lo que debían repetir. El grupo no estaba empleando instituciones jurídicas para analizar la legitimidad o ilegitimidad del matrimonio. Entonces, un estudiante hace una pregunta que, al parecer, pretende cambiar la dirección de la conversación:

- Estudiante 4: *¿Pero no es importante mirar la relación [entre] Flavia y Octavio?*
- Estudiante 3: *Por eso yo puse que hay que aclarar por qué no habría de ser legítimo...*
- Estudiante 5: *(interrumpiendo) El problema [de] si el matrimonio es legítimo... Para evaluarlo es que uno tiene que...*
- Estudiante 3: *(interrumpiendo) El problema es si es legítimo o si es ilegítimo.*
- Estudiante 5: *Pues no sé, pues así lo veo yo... pero el problema es que uno tiene que ser tan específico... las especificaciones llegan es a la hora de evaluar el problema.*
- Estudiante 3: *Listo. ¿Es legítimo el matrimonio entre Octavio y Flavia? Ahora... Hay que poner nuestro papel...*

Al preguntar por "la relación entre Flavia y Octavio" el Estudiante 4 parece estar tratando de introducir la institución jurídica de 'parentesco' para definir el problema jurídico. Sin embargo, el grupo no lo tiene en cuenta, tal vez porque encuentran difícil el tener que ser tan específicos. Esto puede deberse a que aún no comprenden las instituciones jurídicas que están estudiando. Aunque el problema jurídico queda definido de manera imprecisa, porque no hace evidente el conflicto entre las partes al no reflejar el uso de las instituciones jurídicas adecuadas, el grupo retoma la institución jurídica de 'parentesco' cuando trata de analizar las razones jurídicas y se limita a esta institución jurídica, evitando explorar el uso de otras:

- Estudiante 2: *Eso es lo de la manus. La manus cuando uno como Pater familias, o pues, el papá de uno, si uno se está casando y uno tiene la manus, ella entra a pertenecer a esta familia.*
- Estudiante 3: *Ella, mas no su hija que sigue en la familia de su padre.*
- Estudiante 1: *Sí, porque su hija es como... Ella tiene la potestad del otro señor.*
- Estudiante 2: *Pero igual, eso tendría que ser más o menos nuestro argumento... Obviamente.*
- Estudiante 3: *Por más de que sea errado, porque va a ser errado...*

Estudiante 1: Sí, yo sé.

Estudiante 3: Argumentemos eso.

Estudiante 1: Nosotros tenemos que anotar que es grado de consanguinidad.

Estudiante 2: Sí... entonces lo podríamos hacer así, igual, ella es hija de Hortensia; estaría siendo sobrina de... Así estemos equivocados.

Aquí el grupo se limita a usar una sola de las instituciones jurídicas que estaban estudiando: el grado de consanguinidad (relacionado con la institución jurídica de "parentesco"). Reconocen que construir su argumento o razones jurídicas con base en tal institución jurídica es equivocado, pero no exploran el uso de otras. Al reconocer que estarían equivocados muestran que la contraparte tendría razones jurídicas contrarias para oponerles, con base en el uso de la misma institución jurídica de parentesco, pero no profundizan en ellas. Parecería que aún no logran comprender la institución jurídica.

Al ver que los grupos se limitaban al uso de una sola institución jurídica, intervine como profesora, cuestionando su elección:

Estudiante 1: Es que no porque ella igual tiene otro Pater, ella está bajo la patria potestad de otro señor, no de él porque nunca fue adoptada, ni tampoco es hija.

Estudiante 2: Yo estoy casi seguro de eso, pero igual nos toca agarrarnos de algo porque algo tenemos que demandar.

Profesora: ... Me están descartando argumentos. ¿Qué otra clase de argumentos miraron ustedes, además de los grados de parentesco?

Estudiante 3: No ya sabemos eso [de] que ella pasa a ser pariente de Octavio.

Profesora: Ojo porque decir que es pariente de Octavio es una afirmación muy general y ustedes ya le encontraron limitaciones. Listo va a ser así, pero no alcanza la relación de parentesco para que la afinidad sea la que me impida el matrimonio. ¿Qué más tiene que pasar para poderme casar?

Estudiante 4: La tradición. ¡Ahh!

Estudiante 2: Los requisitos.

Estudiante 4: El permiso del Pater de ella y el de él.

Estudiante 3: (interrumpiendo) Capacidad natural, connubium y consentimiento de las partes.

Estudiante 1: Tenemos que ver cuáles son los requisitos del matrimonio.

Profesora: En la actuación.

Estudiante 2: ¡Ahh! Mejor dicho, sí podemos. Como en la actuación sólo pasa lo que está escrito [en el caso], podemos usar que ahí nunca hubo consentimiento del Pater de ella.

Estudiante 4: Pero igual sí hubo consentimiento del Pater porque al fin y al cabo se casaron.

Profesora: ¿Sí?

Estudiante 4: Sí aquí dice: intenta acabar con el matrimonio alegando que éste es ilegítimo.

Al hacerles ver que estaban descartando argumentos, los estudiantes empezaron a traer a colación otras instituciones jurídicas previamente ignoradas, como la de 'matrimonio' y los 'requisitos' para contraerlo. Finalmente, después de mi intervención como profesora, construyeron esta solución para el caso:

Estudiante 3: ¿Le leo?

Estudiante 2: Vale....

Estudiante 3: Para que el matrimonio entre Flavia y Octavio fuese legítimo debían de haber contado con los respectivos consentimientos de sus Pater familias, segundo requisito de fondo del derecho romano. Si desean contraer matrimonio, además del consentimiento de ellos, deben tener el consentimiento de sus padres. De acuerdo con los hechos del caso se ve claramente [la] relación entre Flavia y Octavio como una relación secreta. Este es el que nos muestra que nunca tuvieron una aceptación de sus Pater, ya que si hubiera existido dicha aceptación nunca dirían los hechos: "mantienen su romance en secreto hasta que ya no aguantan más".

Esta solución, aunque aceptable, no tiene en cuenta cuáles serían las razones jurídicas que la contraparte esgrimiría usando la institución jurídica 'consentimiento' de los patres. No se preguntan si la contraparte alegaría que el consentimiento puede ser tácito y no necesariamente expreso, como este grupo parece pensar.

Estas carencias en la comprensión de las instituciones jurídicas estudiadas al principio del semestre, que conducían al uso inadecuado de las mismas para la solución de casos por roles previamente asignados, contrasta con la situación del final del semestre. En las grabaciones finales, ninguno de los

grupos se detuvo a analizar cuál era el problema jurídico, sino que entraban directamente a analizar las diferentes razones jurídicas de las dos partes: demandante y demandado. El énfasis de las discusiones en todos los grupos estaba centrado precisamente en aquello que faltaba en las discusiones iniciales: las razones jurídicas de las partes. Encontré que los grupos exponían y analizaban las razones jurídicas de cada parte con base en una comprensión flexible y un uso adecuado de las instituciones jurídicas como se ve en el siguiente ejemplo. Aquí el mismo grupo de los ejemplos anteriores inicia la conversación, planteando las razones jurídicas que va a sustentar cada parte (demandante y demandado), usando dos instituciones jurídicas: 'contrato de arrendamiento de servicios' y 'contrato de arrendamiento de obra'.

Estudiante 1: Ustedes pusieron de servicios. ¿Cómo lo van a...?

Estudiante 2: No. Yo puse de obra.

Estudiante 3: Yo creo que los argumentos del demandante van a seguir con el arrendamiento de servicios. Los argumentos del demandado van a ser que es un arrendamiento de obra.

Estudiante 1: Sí.

Estudiante 2: Por fin estamos de acuerdo. (Risas)

A continuación, el grupo empieza a profundizar en las razones jurídicas de una de las partes, y lo hace, analizando cada una de las características de la institución jurídica según la categorización contenida en la matriz de evaluación a la luz de los hechos del caso.

Estudiante 1: Podemos decir, ¿qué podemos decir? Que, ¿qué diría Tiberio si fuera un arrendamiento de servicio? Primero que él arrendó simplemente su trabajo, y que...

Estudiante 3: Bueno, yo creo que alegraría uno, que le indicaron cómo hacer la...

Estudiante 1: Primero que él arrendó simplemente su trabajo, su servicio.

Estudiante 2: Ajá.

Estudiante 3: Sí eso es lo que yo alegraría.

Estudiante 4: Pero eso debió ser un servicio, pero usted hizo un trabajo.

Estudiante 3: Segundo, puede alegar, aunque no estoy de acuerdo, que le indicaron cómo hacer la obra, que ese era un requisito.

Luego el Estudiante 2 empieza a introducir las razones jurídicas que sustentaría la otra parte, y empiezan a analizarlas desde diferentes puntos de vista. Así, los estudiantes van complementando lo que se ha dicho anteriormente, analizando las características de la institución jurídica que están discutiendo y construyendo unas razones jurídicas cada vez más complejas.

Estudiante 2: Pero, él no podía esperar que le indicaran cómo hacer el escudo.

Estudiante 3: Obviamente, obviamente ese va a ser el argumento del demandado. El demandante diría: no. Usted me dijo cómo hacer el escudo, por lo tanto me dijo cómo hacer la vaina, por lo tanto usted era el conductor y yo era el locator.

Estudiante 1: No, yo pienso que era arrendamiento de servicios en donde se comprometió a realizar un trabajo, mas no el fin del arrendamiento; no es entregar la cosa, sino realizar un trabajo. Que eso fue lo que él hizo y por eso le deben pagar por eso. (Pausa) Que ahí yo puse que, que por el hecho de que el bien se haya, se hubiera dañado sin importar quién fue el culpable, la única forma en estos casos el obrero podía como liberarse de sus obligaciones era argumentando que era imposible para él continuar con su trabajo y que en ese momento le tenían que pagar. Entonces que eso es lo que el va a argumentar.

Estudiante 3: Él va a argumentar. Yo puse eso. Lo mismo. Que si pudiera, él seguiría con la obra pero debido a que no hay más oro, no puede.

Estudiante 1: Y por eso él se libera de sus obligaciones.

Estudiante 3: Entonces para él poder reclamar el precio, él tendría que mostrar que no fue culpa de él, el daño. O sea ahí el argumento sería: como usted era el conductor, Aurelio era el conductor, usted me dijo cómo hacer la obra y se dañó fue por cómo hicimos la obra. La culpa no fue mía. Por lo tanto, según el Digesto si no es culpa del arrendador de servicios...

Estudiante 2: Pero es que mira lo que dice ahí. No es culpa.

Estudiante 3: Sí es culpa, yo creo que sí es culpa.

Estudiante 2: (Leyendo un texto) Lo que ha sido tomado en arriendo será entregado por cierta medida. Estará a riesgo del arrendatario en tanto no se mida. (Ahora sin leer) Mientras

que la obra no se apruebe o se mida, dependía de Tiberio el que la obra no se aprobara. Además era un orfebre afamado.

Estudiante 3: *Sí estoy de acuerdo, pero mira lo que dice, por ejemplo, lo que él podría defender. (Leyendo) El que dio en arriendo su servicio, debe recibir su salario de todo el tiempo, si no dependió de él el no poder realizarlo. (Sin leer) ¿Si me entiendes? El tipo obviamente yo no creo. Yo creo que debería ganar el otro, pues deberían absolver al otro. Pero el argumento de Tiberio es que no fue culpa de él y por lo tanto él debe recibir la plata porque él cumplió con su [obligación], que era prestar servicios. ¿Si me entiendes?*

Estudiante 1: *Y en los argumentos entonces de Aurelio es que no fue un contrato de arrendamiento sino un contrato de trabajo.*

Estudiante 3: *Yo puse que el demandado decía que no era un contrato se servicios, que era un contrato de obra.*

Estudiante 1: *Yo también puse eso.*

Estudiante 3: *Y primero está el otro argumento, que él no le dijo cómo hacer el escudo sino cómo quería el escudo.*

Estudiante 5: *Indicándole la manera como quiere que le fabrique el escudo.*

Durante todo el resto de la sesión, el grupo continuó profundizando en el sentido indicado, mostrando además familiaridad con los términos jurídicos propios de la disciplina. Este hallazgo, a partir del contraste entre las discusiones del principio del semestre y las del final, se relaciona con los resultados que arrojó el análisis cuantitativo de los datos sobre análisis y la solución de casos complejos, recogidos al principio y al final del semestre en la matriz de evaluación. La Tabla 3 muestra estos resultados.

Los resultados plasmados en esta tabla sustentan que hubo un cambio estadísticamente significativo entre el análisis y la solución del caso complejo que los estudiantes efectuaron al iniciar el curso y el que realizaron al final. Al parecer, inicialmente los estudiantes no conocían ni comprendían las instituciones jurídicas relevantes para

Tabla 3
Estadísticas descriptivas y pruebas t para solución de casos complejos.

| Categoría | Media inicial | Media final | Estadística t |
|------------------------------------|---------------|-------------|---------------|
| 1) Hechos relevantes | 2,01 | 4,03 | 5,696*** |
| 2) Instituciones jurídicas | 1,61 | 4,25 | 7,174*** |
| 3) Elementos inst. jcas. | 0,69 | 3,69 | 9,745*** |
| 4) Problema jurídico | 1,22 | 3,53 | 8,489*** |
| 5) Razones jurídicas de cada parte | 1,11 | 3,44 | 10,719*** |
| 6) Solución | 1,56 | 3,49 | 13.738*** |

p<.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.005

analizar y solucionar el caso planteado. Al no comprenderlos es evidente que no conocerían las características de esas instituciones jurídicas, por lo cual la definición del problema jurídico y el planteamiento de las razones jurídicas y de la solución, sería deficiente. Estos resultados también parecen mostrar que con el paso del semestre y de las diferentes conversaciones en grupos, los estudiantes fueron adquiriendo mayor comprensión de diferentes instituciones jurídicas y desarrollando destrezas para usarlas en el análisis y solución de casos complejos. Al hacer el análisis cualitativo de los datos procedentes de los casos complejos, encontré, al igual que en las grabaciones, que al iniciar el semestre ninguno de los

estudiantes analizaba en profundidad las razones jurídicas de ambas partes, ni incluía las instituciones jurídicas en su análisis, lo cual sí ocurrió al final. Por ejemplo, un estudiante planteó lo siguiente en los datos iniciales: *"En cuanto a lo que pagó Brutus [Casio en el caso final] por la copa, deberá ser devuelta por Lucio [Adriano en el caso final], quien no deberá pagar nada a Cayo [Próculo en el caso final], porque la copa no era un bien suyo."* Aquí no hizo uso de instituciones jurídicas sino, aparentemente, de su intuición. Tampoco consideró las razones jurídicas que alegarían las partes. Por el contrario, en el análisis que presentó al final, este estudiante señaló: *"Casio [Brutus en el caso inicial] demanda a Adriano [Lucio en el caso inicial]*

pidiendo ser compensado. Adriano, al intentar probar que el plato era suyo, no podrá, ya que el contrato que celebró con Próculo [Cayo en el caso inicial] era inválido, porque éste era incapaz de hecho al ser menor de edad." En esta ocasión mencionó las pretensiones de Brutus y las posibles razones jurídicas que trataría de oponer Adriano y que serían vencidas por las razones que termina exponiendo Brutus. Esta argumentación denota mayor comprensión y un uso adecuado de instituciones jurídicas como 'capacidad' y 'requisitos de validez de los contratos'. Además, refleja familiaridad con las instituciones jurídicas estudiadas a lo largo del curso.

Desarrollo de actitudes sociales y valores

El análisis cualitativo de las encuestas para indagar sobre el desarrollo de actitudes sociales y valores arrojó resultados que yo esperaba encontrar, por cuanto muestra que los alumnos vivieron una experiencia que les enseñó algo sobre sus relaciones con sus compañeros. También hubo aprendizajes adicionales, que yo no había previsto. En primer lugar, encontré que todos los estudiantes mencionaron haber aprendido a partir de las ideas de los otros. Uno de ellos afirmó que el aprendizaje en grupo le sirvió para darse cuenta de *"que la educación no es sólo conocimiento académico sino también la capacidad de relacionarme y de aprender de los demás."* Otro parece haber vinculado el aprendizaje de actitudes sociales con el aprendizaje de habilidades académicas al afirmar *"que cuando uno trabaja en grupos, aprende a escuchar y a convencer y a argumentar el por qué..."*

La actitud social que más se repitió entre mis estudiantes como aprendizaje fue el aprender a partir de las ideas de los otros. En efecto, seis estudiantes expresaron haber aprendido de los demás porque éstos "complementan" las ideas e interpretaciones propias. Por un lado, ante la pregunta *¿Si un estudiante que va a tomar la materia el próximo semestre le pregunta si le sirvió aprender en grupos, usted qué le diría?*, un estudiante contestó que sí le sirvió porque se pueden *"complementar los conocimientos personales"*. Por otro lado, una estudiante frente a la misma pregunta afirmó: *"Aprender como tal, sólo lo hice sola. Pero aclarar y complementar lo ya aprendido sí se hace mucho con los trabajos en grupo. Es bueno porque a veces uno omite algo que otro o los demás tuvieron en cuenta y resultaba relevante."*

Me parece importante que ese aprendizaje de las ideas de los demás no se limitó simplemente a la aceptación de ideas diferentes a las propias, sino que en algunos casos

los llevó a cambiar sus puntos de vista, como lo afirman tres estudiantes. Uno dice que el aprendizaje en grupos le sirvió porque *"en cierta medida puedo decir que me abrió los ojos, pues muchas veces me cambió mi propio punto de vista escuchar el de un compañero y creo que me volví más tolerante"*. Otro manifestó que el aprendizaje en grupos sí le sirvió porque *"en las discusiones uno no sólo puede reconfirmar lo que cree cierto, sino agregarle conceptos o darse cuenta de que no estaba bien"*. Por último, otro dijo haber aprendido *"que mi forma de abordar los problemas no es única e infalible"*.

También encontré que doce estudiantes valoraron el aprendizaje de los demás porque les ayudó a aclarar o a resolver dudas con respecto a las lecturas, a conceptos o a ideas. Ante la pregunta sobre qué aprendió en grupo sobre otros aspectos, un estudiante afirmó que *"muchas de las lecturas no eran claras, pero cuando nos reunimos en grupos y discutimos nuestras dudas, la gran mayoría de ellas se aclaraban y el tema quedaba mucho más claro"*. Igualmente hallé que algunos de mis estudiantes no sólo encontraron valioso el aprendizaje en grupos porque les ayudaba a resolver dudas. Seis manifestaron que esta forma de aprender les enseñó a contemplar diferentes puntos de vista, no únicamente en relación con los casos o problemas, sino con respecto a las diferentes interpretaciones que puede tener un texto. Así, un estudiante sostuvo que sí le sirvió aprender en grupos *"porque uno no sólo aclara dudas, sino que ve los casos desde diferentes puntos de vista"*. Otro afirmó que el trabajo en grupos le sirvió *"para recibir diferentes análisis sobre un mismo problema"*. Y en cuanto a las diferentes interpretaciones que puede tener un texto, un estudiante manifestó: *"en cada clase se produce una puesta en común donde uno aprende tanto nuevos puntos de vista como una distinta interpretación de la misma lectura"*. En segundo lugar, además del desarrollo de conciencia de aprendizaje a partir de las ideas de otros, encontré que los estudiantes también mencionaban haber aprendido valores como la tolerancia y el respeto. Por la revisión bibliográfica que aparece en la introducción, esperaba que mis estudiantes nombraran la tolerancia como uno de los valores aprendidos por el trabajo en grupos durante la clase, sin embargo, no indicaron explícitamente qué significado le atribuyeron a este valor. De hecho, seis mencionaron explícitamente haber aprendido a *"ser más tolerante"* o simplemente, *"tolerancia"*. Once de ellos hicieron alusión explícita al respeto, dándole diferentes significados. Encontré que para uno significa *"respetar a los compañeros por medio de hacer el trabajo en la casa"*,

mientras que otro afirma en el mismo sentido, haber aprendido a *"ayudarse sin necesidad de acostarse en el otro y respetar las opiniones"*. Para otro, respetar implica *"evitar dominar e imponerme, pues estaba en igualdad de condiciones que los demás y sus aportes eran tan importantes como los míos"*. Finalmente, cinco de estos estudiantes relacionaron este valor con el respeto por las opiniones, las ideas y los conceptos de las demás personas, mientras que tres se limitaron a mencionar el valor del respeto sin especificar cuál era su significado.

Además de los valores que yo esperaba encontrar en la palabra de mis alumnos, varios de ellos señalaron otros que no anticipé. Es así como nueve estudiantes afirmaron haber aprendido a ser "más responsables" gracias al trabajo en grupo. Uno de ellos dijo haber aprendido sobre: *"responsabilidad compartida (actuar no por uno solo, sino en pro del bienestar del grupo que mi bien también [sic])"*. Seis estudiantes mencionaron la "solidaridad", la "cooperación" o la "ayuda a los demás" como valores aprendidos por las discusiones en grupos. He aquí el testimonio de uno de ellos que más me impactó:

"Personalmente, el colegio de donde me gradué me inculcó siempre una cultura de individualismo y competitividad. El grupo de trabajo me enseñó que hacer las cosas en cooperación es mucho más productivo y mucho más agradable que andar compitiendo".

Finalmente, otros de los valores que mis estudiantes dijeron haber adquirido gracias al aprendizaje en colaboración fueron: la paciencia, mencionada por tres estudiantes, el compromiso, según un estudiante, el liderazgo, mencionado por un estudiante, la confianza, según dos estudiantes, y la honestidad, según un estudiante. Aunque me parece interesante que los estudiantes encontraran útil el aprendizaje en colaboración para la adquisición de estos valores, ninguno explicó el sentido atribuido a ellos.

Discusión

Los aprendizajes de mis estudiantes

Los distintos aprendizajes de mis estudiantes se relacionan entre sí aun más de lo que muestra la triangulación que hice de los hallazgos e influyen los unos sobre los otros. Al iniciar el semestre mis estudiantes tenían unos conceptos imprecisos sobre las instituciones jurídicas de la materia o con significados propios del lenguaje común. En virtud del aprendizaje en colaboración y a medida que avanzaba el semestre, fueron adquiriendo conceptos adecuados sobre las instituciones jurídicas y empezaron a comprenderlas,

usándolas flexiblemente en la solución de casos jurídicos. Esto se acompañó a su vez del desarrollo de conciencia de la utilidad de otros en el propio aprendizaje y de valoración y respeto hacia los demás. Veo estos aprendizajes sociales como catalizadores para la adquisición de conceptos sobre las instituciones jurídicas y su uso flexible para la solución de casos. De un lado, al reconocer el valor de escuchar diferentes puntos de vista y efectivamente, cambiar las ideas propias por la confrontación con las ideas de los otros, probablemente los alumnos fueron mejorando su comprensión de las instituciones jurídicas. De otro lado, valorar las perspectivas de los otros, quizá, facilitó que cada estudiante usara flexiblemente las instituciones jurídicas que había construido con sus compañeros para la solución de casos, elaborando con ellas cada vez más, nuevas conexiones y posibilidades de construcción de razones jurídicas. Podría pensarse que para la adquisición de conceptos adecuados sobre las instituciones jurídicas y la habilidad para usarlas debidamente en la solución de casos jurídicos es suficiente la investigación individual, sin discusión en grupos. Sin embargo, creo que los hallazgos en cuanto al desarrollo de actitudes sociales y valores corroboran lo contrario, es decir, que la discusión en grupos es muy útil para alcanzar estos aprendizajes. Así, una estudiante reconoció que *"aprender como tal, sólo lo hice sola"* pero también expresó la utilidad del grupo para *"aclarar y complementar lo ya aprendido"*. Al parecer, los estudiantes empezaban a adquirir instituciones jurídicas en la acción de usar las lecturas para encontrar la institución jurídica específica requerida para analizar y solucionar el caso que yo les había asignado. Esto porque como profesora, nunca les pedí que memorizaran conceptos sobre instituciones jurídicas ni les di clases magistrales en las cuales yo las definiera. Me pregunto entonces, ¿cuál pudo ser el aporte de la discusión en grupos para los aprendizajes individuales mencionados? En los términos en que se expresaron algunos de los estudiantes en la encuesta, ¿por qué es valioso ver tanto las instituciones jurídicas como los análisis y las soluciones de los casos desde *diferentes puntos de vista*? Tal y como lo muestran los hallazgos sobre desarrollo de actitudes sociales y valores, puede suceder que como producto del estudio individual, los estudiantes construyan ideas equivocadas y que al confrontarlas con los demás mediante la discusión se den cuenta de su error y procedan a modificarlas. De manera similar, con la puesta en común de ideas pueden identificar diferentes interpretaciones de la misma lectura, lo que a su vez les permite enriquecer sus propias concepciones. En el mismo sentido, cuando en la construcción de instituciones jurídicas por medio del

estudio individual se omiten ideas importantes, el estudiante puede complementar las ideas propias durante la discusión en grupo. De igual manera, de la investigación individual pueden surgir dudas o interrogantes que se aclaran con la ayuda de la conversación con los demás. Por último, el comparar las ideas propias con las de los demás por medio del diálogo, conlleva al estudiante a confirmar que las ideas que construyó individualmente son acertadas. Así, pues, la discusión en grupo le brinda al estudiante la posibilidad de someter a prueba tanto sus propias concepciones sobre las instituciones jurídicas estudiadas, como su propio análisis y solución de los casos, bien sea para cambiarlos, para complementarlos o aclararlos, o para mantenerlos. Por limitaciones de tiempo, yo no hubiera podido llevar a cabo esta discusión con todos y cada uno de los dieciocho estudiantes. Si lo hubiera hecho, tal vez no habría podido profundizar con cada uno de ellos. Me parece que para lograr que la discusión entre profesor y estudiante sea tan eficaz como la discusión en grupos pequeños en los aprendizajes individuales que hallé, el curso tendría que ser muy pequeño con los altos costos económicos que ello implica.

Entonces, si la discusión en grupo tuvo tal repercusión en los aprendizajes individuales, ¿significa esto que como profesora puedo desaparecer del proceso de aprendizaje del estudiante? Creo que no. Todo lo contrario. Considero que como profesora debo monitorear tanto la calidad de las instituciones jurídicas que el estudiante va adquiriendo con la ayuda de la discusión con sus compañeros, como la forma en que las usa para solucionar casos. Como conocedora de la disciplina que pretende aprender el estudiante, debo confrontar la calidad de las instituciones jurídicas que éste va construyendo con aquéllas aceptadas por la comunidad de estudiosos del Derecho Romano y evaluar la forma cómo las usa para el análisis y solución de casos jurídicos. También me corresponde diseñar tanto las actividades individuales para inducir al estudiante a investigar sobre las instituciones jurídicas y a usarlas en la solución de casos, como las actividades que deben realizar los grupos para posibilitar la confrontación de ideas mutua que conduce al aprendizaje individual.

Una vez más, considero importante enfatizar que no es necesario solicitarles a los estudiantes la memorización para la adquisición de instituciones jurídicas, ni dictarles su significado en clases magistrales. A pesar de no haberlas aprendido de memoria y de no haber recibido clases magistrales, los estudiantes lograron dar definiciones adecuadas a las instituciones jurídicas cuando lo solicité en un examen de pregunta abierta de corte tradicional. En

resumen, creo que mejoraron sustancialmente la calidad de las instituciones jurídicas que traían al curso gracias a la discusión en grupos. Esto resalta la poca utilidad de promover el aprendizaje de ellos a la manera memorística y tradicional. Creo que aprendieron a usar esas instituciones jurídicas para solucionar casos, sencillamente, usándolas, y que fue gracias a la discusión con sus compañeros que pudieron explorar distintas maneras de emplearlas. Por último, creo que este uso frecuente, durante la clase, de las instituciones jurídicas hizo que se familiarizaran con el lenguaje jurídico, propio de la disciplina, y lo empezaran a usar para expresarse adecuadamente como abogados.

Los interrogantes que quedan por resolver

El propósito de mi investigación no era comparar la bondad del aprendizaje en colaboración frente a otras prácticas pedagógicas, sino uno más modesto. Yo pretendía ver cómo influía en los diferentes aprendizajes de mis estudiantes el que éstos se llevaran a cabo por medio de la discusión constante en grupos pequeños. Así, sería interesante hacia el futuro comparar el aprendizaje en colaboración con otra práctica pedagógica usual en la enseñanza del Derecho, como el método socrático o el método del caso.

En cuanto al desarrollo de actitudes sociales y valores, todos expresaron aprendizajes positivos. Sin embargo, en cuanto al desarrollo de actitudes sociales como la confianza en los demás, y de valores como la tolerancia, la solidaridad, la paciencia, el compromiso, el liderazgo, y la honestidad, ningún estudiante expresó el significado atribuido a éstos. Por eso, considero que sería interesante realizar una investigación en el futuro, gracias a la cual no sólo se puedan encontrar los significados que atribuyen los estudiantes a los diferentes valores que afirman adquirir mediante el aprendizaje en colaboración, sino también, ver si su conducta es consistente con los valores que afirman haber aprendido.

Los retos hacia el futuro

Al realizar esta investigación, me he dado cuenta de que mi curso no es perfecto y que por el contrario tengo muchas posibilidades para mejorarlo.

En primer lugar, comprendí la trascendencia que tiene no sólo el diseño de los casos por roles, sino el diseño de las tareas que los estudiantes deben realizar tanto fuera de clase como en ella, para poder aprovechar los beneficios del aprendizaje en colaboración. Por ejemplo, si el caso no

es lo suficientemente claro, mis estudiantes pueden no llegar a identificar la necesidad de estudiar y comprender las instituciones jurídicas que yo pretendo que aprendan. Por otro lado, si el caso es demasiado obvio o fácil, la discusión no le permitiría al grupo explorar los diferentes aspectos de la institución jurídica ni las diferentes posibilidades de uso. En relación con el tema de los casos, observé que a pesar de usar casos hipotéticos con hechos basados en una realidad ajena a la de mis estudiantes (la época clásica romana), es posible acercarlos al tema y hacer que se interesen por él.

En segundo lugar, a pesar de que mi investigación no estaba directamente relacionada con el tema de la evaluación y la calificación en mi curso, me he dado cuenta de que esta práctica pedagógica exige creatividad en el diseño de mecanismos e instrumentos. Es decir, un cambio a nivel pedagógico debe producir un cambio en cuanto a la evaluación. Si reconozco que la adquisición de instituciones jurídicas y el aprendizaje para usarlas flexiblemente se da gracias a un proceso de discusiones periódicas en el interior de un grupo, el cual se extiende por lo menos a lo largo de un semestre, estoy usando una estrategia equivocada al calificar los productos de mis estudiantes semanalmente y basar la nota final, simplemente en un promedio. Creo que evaluar a mis estudiantes cada semana aporta indicadores permanentes para saber cómo va cada uno en su proceso de aprendizaje, tanto en la adquisición de instituciones jurídicas, como en el desarrollo de habilidades para usarlas flexiblemente en la solución de casos jurídicos. Sin embargo, percibo que la calificación que reciben al final del curso debe reflejar los resultados del proceso y no los resultados parciales. Por ello considero pertinente realizar una evaluación mensual por medio de casos complejos que vaya involucrando acumulativamente las diferentes instituciones jurídicas vistas de manera que los estudiantes puedan mostrar su progreso en la adquisición y uso de las mismas para el análisis y la solución de casos complejos. Entonces, si la calificación de una prueba posterior es mejor que la anterior, la reemplaza; si no, tomaría el promedio ponderado de calificaciones de manera que las posteriores tengan un mayor valor que las anteriores. Así, estoy consciente de la necesidad de reevaluar mis estrategias de evaluación y calificación en el futuro.

Por último, reconozco que tengo un gran reto con mis colegas profesores tanto en la Facultad de Derecho, como en otras unidades académicas. Si los estudiantes pueden aprender en colaboración para adquirir instituciones jurídicas y desarrollar habilidades para usarlas flexiblemente en la solución de casos

jurídicos, sería posible para un profesor tener un curso numeroso, pues podría estar seguro de que en los grupos pequeños de cuatro o cinco personas, todos los estudiantes estarían aprendiendo mediante la discusión constante. El reto con los cursos numerosos vuelve a ser la evaluación. Tal vez ese profesor pueda tener un curso numeroso, pero debe desarrollar estrategias o debe contar con ayudas administrativas (como monitores o profesores asistentes), para poder evaluar el proceso de cada estudiante individualmente y no sólo el proceso de cada grupo.

Referencias

- Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 18. Consultado en febrero 16, 2002, en la base de datos Proquest.
- Alvarez-Correa, E. (1997). *Curso de Derecho Romano*. Material de clase no publicado. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Balster, N.J.; Covert, A.; Horne, L.K. & Marshall, J.D. (2001). Mini poplar ecosystems: A collaborative learning tool in natural resources education. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 30. Consultado en marzo 18, 2002, en la base de datos XanEdu.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning, higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Chinn, C.A.; O'Donnell, A.M. & Jinks, T.S. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*, 69. Consultado en marzo 18, 2002, en la base de datos XanEdu.
- De Miranda, M. & Folkstead, J. (2000). Linking cognitive science theory and technology education practice: a powerful connection not fully realized. *Journal of Industrial Teacher Education*, 37, (4). Consultado en octubre 12, 2001, en <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v37n4/demiranda.html>
- Fowler, J. (2001). If the shoe fits, make it into art: Sole-mates in collaborative learning. *Art Education*, 54. Consultado en marzo 18, 2002, en la base de datos XanEdu.
- Glesner, B. (1999). Teaching with small groups. Consultado en septiembre 18, 2001, en Gonzaga University, Institute for Law School Teaching en <http://law.gonzaga.edu/ilst/Newsletters/Fall99/fines.htm>

- Gokhale, A.A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7. Consultado en septiembre 7, 2001, en <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- Greenberg, J.D. & Dickelman, G.J. (2000). Distributed cognition: a foundation for performance support. *Performance - Improvement*, 39, (6), 18 - 24.
- Hendricks, S. H. & Kari, N.N. (1999). Clothing and citizenship: A case study in community-based learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 91. Consultado en marzo 18, 2002, en la base de datos XanEdu.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (2001). An overview of cooperative learning. Consultado en febrero 4, 2002, en <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>
- Ordóñez, C.L.; Carlo, M.S.; Snow, C.E. & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer?. *Journal of Educational Psychology*, 94, 719 - 728.
- Perkins, D. (1997). What is understanding? En M. S. Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding* (39 - 57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Piaget, J. (1994). Piaget's Theory. En P.H. Mussen (Ed.). *Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Reilly, E.A. (2000). Deposing the "Tyranny of extroverts": Collaborative Learning in the traditional classroom format. *Journal of Legal Education*, 50, (4), 593 - 614.
- Rinehart, J.A. (1999). Turning theory into theorizing: Collaborative learning in a sociological theory course. *Teaching Sociology*, 27 Consultado en marzo 18, 2002, en la base de datos XanEdu.
- Savery J.R. & Duffy, T.M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. En B. Wilson (Ed.). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (134 - 147). Englewood Cliffs, N.J: Educational technology publications, Inc.
- Stacey, E. (1999). Collaborative Learning on an online environment. *Journal of Distance Education*, 14, (2), 14 - 33.
- Stiles, P.; Jameson, A. & Lord, A. (1993). Teaching business ethics: An open learning approach. *Management Education and Development*, 24. Consultado en febrero 16, 2002, en la base de datos Proquest.
- Thomchick, E. (1997). The use of collaborative learning in logistics classes. *Journal of Business Logistics*, 18. Consultado en febrero 16, 2002, en la base de datos Proquest.
- Usluata, A. (1997). From conflict to harmony: A heterogeneous group in a business communication class in Turkey. *Business Communication Quarterly*, 60. Consultado en febrero 16, 2002, en la base de datos Proquest.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.