



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 21(1), enero-junio, 2026

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



El aprendizaje basado en problemas (ABP) como una estrategia socioconstructivista para el aprendizaje del razonamiento jurídico

Problem-Based Learning (PBL) as a
Socioconstructivist Strategy to
Learn Legal Reasoning

Recibido: 30 de setiembre de 2025. Aprobado: 21 de enero de 2026
<http://doi.org/10.15359/rep.21-1.5>

José Daniel Baltodano Mayorga¹

Universidad de Costa Rica

Liberia, Costa Rica

josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

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

RESUMEN



Este artículo examina la implementación de una estrategia de resolución de casos mediante aprendizaje basado en problemas (ABP), en el curso Razonamiento Jurídico II, que se impartió en la Sede de Guanacaste de la Universidad de Costa Rica durante el II ciclo 2024, con el propósito de valorar la pertinencia del ABP para el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación y la argumentación jurídica. Se empleó un enfoque cualitativo, al combinar una revisión bibliográfica, con el análisis de los informes de las personas estudiantes y las percepciones acerca de la propuesta didáctica. Los resultados indican que el ABP contribuyó a construir conocimientos y desarrollo de habilidades, según el programa del curso. El estudiantado mostró una percepción positiva de la estrategia y valoró su utilidad tanto para la comprensión de aspectos sustantivos como para propiciar la autorregulación del aprendizaje, el desenvolvimiento de habilidades blandas y el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Se concluye que el ABP es pertinente para la enseñanza del derecho y contribuye a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque socioconstructivista. La experiencia sugiere su especial conveniencia en cursos introductorios, dado su énfasis en la autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje activo, aprendizaje basado en problemas, derecho, educación universitaria, investigación pedagógica, métodos de enseñanza, pedagogía de pensamiento crítico



ABSTRACT

This article explores the use of a case-based strategy as part of Problem-Based Learning (PBL) in the Legal Reasoning II course taught at the University of Costa Rica, Guanacaste Campus during the second term of 2024. The aim of this study was to evaluate the implementation of PBL as a strategy to foster the development of legal interpretation and argumentation skills. It follows a qualitative approach which combines a literature review, the analysis of students' reports, and students' perceptions about this method. The results show that implementing PBL promoted the construction of knowledge and the development of skills stated in the course outline. Students' perception of this strategy was positive, and they deemed it useful in order to understand key aspects as well as to reinforce self-regulated learning, development of soft skills, and critical thinking, among other aspects. It can be concluded that PBL is a fitting strategy to implement in Law courses since the learning-teaching process is viewed from a social constructivist approach. From this experience, it is mostly recommended for introductory courses due to its focus on promoting self-regulated learning.

Keywords: active learning, critical thinking pedagogy, educational methods, educational research, higher education, law, problem-based learning



Introducción

La enseñanza del derecho se enfrenta al llamado de adaptarse a los marcos teóricos predominantes en el contexto universitario, por ejemplo: las pedagogías activas, fundamentadas especialmente en el constructivismo. Sin embargo, el mayor desafío no radica en la adopción de estas ideas, sino en traducirlas en decisiones didácticas y evaluativas concretas, adecuadas y pertinentes. Es decir, por la generalidad y abstracción de las teorías del aprendizaje, se necesita reflexionar y discutir permanentemente en torno a la interpretación de sus principios, así como a su articulación con las especificidades disciplinares y requerimientos coyunturales, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por medio de la investigación sobre la pedagogía universitaria en el campo del derecho, es posible generar esa reflexión. En consecuencia, debido a la importancia del desarrollo de conocimientos y habilidades básicas para el razonamiento jurídico en los primeros ciclos de la carrera, este artículo examina la implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje basado en problemas (ABP), para el análisis y la resolución de casos en el curso Razonamiento Jurídico II, en la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, durante el segundo ciclo lectivo de 2024².

2 Cabe apuntar que este curso se imparte durante el primer año de la carrera.

El problema que motivó esta sistematización fue: ¿cómo aplicar los principios del socioconstructivismo en una actividad didáctica y evaluativa para el aprendizaje de los fundamentos del razonamiento jurídico? El objetivo general consistió en implementar el ABP en el curso Razonamiento Jurídico II, como estrategia didáctica socioconstructivista para promover el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación y argumentación jurídica.

El artículo valora la pertinencia del ABP (y de esta adaptación en particular) para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el razonamiento jurídico, principalmente, la interpretación y argumentación, a fin de aplicarlas en la resolución de casos jurídicos.

Antecedentes

A partir de la revisión bibliográfica efectuada, se constata la implementación del ABP en la docencia del derecho, en los últimos cinco años, principalmente, en España, Ecuador, Bolivia y Chile. De seguido, se sintetizan las investigaciones recientes con mayor relevancia para este texto.

Desde una perspectiva bibliométrica, *Játiva et al. (2023)* concluyen que, según los estudios revisados, la metodología del ABP contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje, al impulsar el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades necesarias para la resolución de problemas relacionados con la disciplina del derecho. Esto es importante, porque se demuestra que la implementación del ABP en la educación jurídica es un fenómeno relevante para la comunidad académica y que está en constante desarrollo. Esta indagación se llevó a cabo en Ecuador.

Jarne (2020) evalúa su experiencia con la aplicación del ABP en el campo de la contratación comercial, en la asignatura Derecho Mercantil



del grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Zaragoza, España. En cuanto a su metodología, es un estudio descriptivo de experiencia docente. Concluye que el ABP es de gran valor para promover un rol activo en el estudiantado, motiva el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico. Añade que, aunque la metodología presenta un gran potencial, no debe perderse de vista, para su éxito, lo crucial del interés y compromiso del estudiantado.

Bruzón (2021) hace referencia al uso del ABP como parte de un conjunto de metodologías activas utilizadas en entornos virtuales de aprendizaje, en el marco de la asignatura Oratoria Jurídica en la Universidad Metropolitana, Ecuador, durante la pandemia por COVID-19. Este trabajo empleó una metodología analítico-sintética, con un enfoque descriptivo. De forma general, concluye que la integración de las metodologías activas (entre las que se incluye el ABP) contribuyó al desarrollo de competencias y a la motivación del estudiantado.

Garrido (2023) trata el uso del ABP en la modalidad educativa denominada *blended learning*, para el aprendizaje del Derecho en Bolivia. Dicho estudio se fundamentó en el paradigma sociocrítico; se usó un diseño no experimental y tuvo como población a estudiantes y docentes de la carrera de Derecho de la ciudad de Cochabamba. Concluye que el ABP favorece desarrollo de un aprendizaje significativo, lo considera apto tanto en la virtualidad como en otras modalidades educativas.

Espada y Lillo (2024) exponen el uso del ABP en la asignatura Destrezas Forenses, en la Universidad Adolfo Ibáñez, en Chile. Esta publicación es mixta, dado que expone datos cuantitativos y cualitativos; los primeros obtenidos mediante cuestionarios aplicados al estudiantado y los segundos recopilados mediante grupos focales con el profesorado de la asignatura. Entre sus principales conclusiones, se encuentra que la implementación del ABP resultó

positiva para el desarrollo de habilidades y destrezas, según el curso; también, se reportan mejoras respecto al aprendizaje autónomo, al trabajo en equipo y a la motivación. Identificaron, como oportunidad de mejora, revisar las reglas de asignación de puntajes para mejorar la evaluación de los aprendizajes.

Existen registros recientes sobre uso del ABP en la docencia universitaria en Costa Rica, pero hasta el momento no se ha analizado su implementación en el campo del derecho. Los artículos que examinan su aplicación pertenecen al área de administración educativa (Orellana-Guevara, 2023) e informática (Viquez y Hernández, 2022). Respecto al derecho, en Baltodano (2024a), se menciona como resultado el uso del ABP en la carrera de esta disciplina de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, como una de las diez metodologías activas que el profesorado indicó aplicar en el desarrollo de las clases. Sin embargo, en ese artículo, nos concentramos en identificar la utilización de estrategias activas (es decir, cuáles se aplican) y la percepción tanto de estudiantes como de docentes, en cuanto a su incidencia en la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades o actitudes.

Con base en lo anterior, el estudio del ABP como estrategia didáctica en nuestro país es incipiente. Asimismo, la falta de documentación sobre su empleo en el campo del derecho demuestra la relevancia de revisar su aplicación.

Referentes teóricos

El constructivismo pedagógico y su aplicación en la docencia del derecho

En primer lugar, el constructivismo es una postura epistemológica, una manera de entender el conocimiento, de la cual se desprende el constructivismo pedagógico, en busca de orientar la comprensión del aprendizaje. No obstante, este se ha ramificado en varias vertientes.



Según exponen **Serrano y Pons (2011)**, existe un continuo que es el espacio en el cual oscilan las interpretaciones constructivistas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; se distinguen tres categorías: los constructivismos endógenos, los exógenos y los dialécticos. Para los primeros, la construcción del conocimiento tiene lugar en el sujeto individual (ejemplo el constructivismo radical), mientras que los segundos se centran en el sujeto colectivo (ejemplo, el construccionismo social). Los terceros, por su parte, se ubican en medio de lo individual y social; para **Serrano y Pons (2011)**, caben en esta categoría el constructivismo cognitivo y el sociocultural.

Así, el constructivismo pedagógico remite a la aplicación de dicha epistemología al campo educativo, y, por ende, “no es un modelo didáctico, sino una visión del mundo que orienta las decisiones pedagógicas del docente” (**Francis, 2015, p. 80**). Entonces, el constructivismo funge como un marco de referencia para encauzar la docencia universitaria (**Vargas y Acuña, 2020**), en sus distintas esferas, como la planificación del currículum, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a este vínculo entre la teoría y la didáctica, se ha considerado que el ABP se respalda en el constructivismo sociocultural, específicamente en Vygotsky (**Rehmat y Hartley, 2020**). Por tal razón, es necesario definir qué es tal enfoque y mencionar sus principios básicos.

El constructivismo sociocultural se basa en la teoría homónima del psicólogo ruso Lev Vygotsky, con el objetivo de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese a la riqueza de este fundamento teórico, se sintetiza sus elementos clave.

El aprendizaje, según el constructivismo sociocultural, depende de las funciones mentales superiores. Vygotsky (1993), según se cita en **Mercedo (2015)**, postuló que el desarrollo de las funciones superiores posee una naturaleza social y cultural, dependiente de la cooperación con otros sujetos

y las acciones educativas. Esto implica que la cognición no es un fenómeno exclusivamente interior, sino que ocurre a raíz de la interacción del sujeto con el contexto (la sociedad y la cultura). Como señala Calero (2008), la relación con el objeto de conocimiento está mediada, en primer término, por el lenguaje y, en segundo lugar, por la persona docente, aunque la colaboración entre pares igual es importante durante este proceso.

En línea con lo anterior, para Calero (2008), el aprendizaje ocurre al impulsar al individuo de la zona de desarrollo real (ZDR), donde se encuentra antes de las acciones educativas, a la zona de desarrollo próximo (ZDP), el estadio al que puede llevarse con el apoyo de otros, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, el aprendizaje, entendido como ese avance del sujeto de la ZDR a la ZDP, es posible gracias a un proceso de mediación semiótica que ocurre durante el acto educativo. De acuerdo con Ramírez (2009), aquella refiere al papel de los signos, como instrumentos que posibilitan la interacción social, a la vez que regulan la actividad psicológica, de tal manera que se constituyen en vehículo para construir e internalizar significados.

Por tales razones, el acto educativo debe organizarse, con el fin de propiciar el intercambio. Ello es clave para comprender el rol de la persona docente, porque, según el enfoque sociocultural, a esta le corresponde articular diversas acciones y recursos para generar la interacción entre los sujetos que les permita avanzar hacia la ZDP. Es decir, cuando se refiere a mediación, hay dos niveles: uno semiótico (como se definió, que trata sobre los procesos lingüísticos y psicológicos) y otro pedagógico³ —asociado a la didáctica, la cual consiste en “el tratamiento de contenidos y de las formas

3 Quienes se han ocupado de investigar sobre la mediación pedagógica reconocen que este concepto se ha nutrido de los aportes de Vygotsky, un ejemplo es Guevara *et al.* (2024).



de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo” (Gutiérrez y Prieto, 1999, p. 9)—.

Con el propósito de que se complemente esta descripción general, es pertinente mencionar algunos de los principios sobre los enfoques socioculturales expuestos por Mercado (2015, pp. 64-65):

- La subjetividad es el resultado de la experiencia social.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje son una actividad mediada por el lenguaje.
- La relación entre sujeto y contexto es inescindible durante el proceso educativo.
- El desarrollo y el aprendizaje se relacionan en forma recíproca.
- Los procesos psicológicos superiores, según los denomina Vygotsky, tienen una raíz sociocultural.

A la luz de estas consideraciones, se interpreta que el aprendizaje en el contexto universitario se da a partir de la actividad sociocognitiva, la cual propicia la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como de actitudes que facultan al sujeto para el ejercicio profesional. Esto significa que, para esta vertiente, el aprendizaje requiere una apropiada interrelación del sujeto con su entorno.

Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede reducir a la mera transferencia de información hacia la persona estudiante como sujeto pasivo, sino que debe ser un procedimiento dialógico y complejo, en el cual la participación de las personas involucradas es clave para su transformación. Cabe efectuar algunas acotaciones, con base en lo que se ha expuesto:

- a. El intercambio permanente se estructura a través del lenguaje, que en la educación superior se trata de uno especializado del campo

- de estudio. Este es el instrumento con el que la persona estudiante ingresa en ese espacio simbólico que constituye la disciplina.
- b. El rol de mediación atribuido a la persona docente implica que esta debe propiciar una adecuada relación entre todos los sujetos y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Le corresponde orientar al estudiantado en su aproximación al objeto de estudio, desde su saber y experiencia. Para ello, le concierne organizar y disponer los recursos pedagógicos, de tal manera que motiven la actividad sociocognitiva, para lo cual es necesaria la comunicación recíproca entre su persona y el estudiantado, así como entre pares. Entre los factores y recursos que apoyan esta labor, se destacan algunos de carácter subjetivo (como el componente actitudinal, las habilidades comunicativas, el manejo pedagógico del discurso) y otros objetivos (como las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos). En suma, el papel de la mediación representa concertar los componentes del proceso educativo, para promover las interacciones necesarias que den lugar al aprendizaje.
 - c. Por otra parte, el aprendizaje no concierne únicamente a la persona docente, sino que el estudiantado tiene, también, una gran responsabilidad, de modo que su vinculación efectiva depende, en gran medida, de ambos.
 - d. Por la naturaleza de este trabajo, conviene retomar que las estrategias didácticas son un importante instrumento para promover las interacciones, que, según este enfoque, son necesarias para el aprendizaje. Por ejemplo, el ABP motiva la vinculación individual y la colaboración entre pares, en el marco de la resolución de un problema, llevada a cabo con la guía de la persona docente. A raíz de la dificultad, se articula el intercambio entre los sujetos que va a generar el aprendizaje.
 - e. A modo de excursión, cuando se afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere ser dialógico, no solo se refiere a la relación entre pensamiento y contexto, sino a una postura ética para guiar la relación cognitiva entre los sujetos. En este caso, el diálogo se asocia



con la perspectiva crítica de Paulo Freire, para quien es un proceso dialéctico problematizador, en el que los saberes no deben ser una imposición (Zitkoski, 2015). Esto conlleva reconocer que la educación universitaria no es solo un procedimiento formativo especializado y, por ello, políticamente neutro. Así, desde una perspectiva crítica, el diálogo sirve para afrontar el desafío que planteó Freire: “construir nuevos saberes a partir de la situación dialógica que provoca la interacción y la división de mundos diferentes, pero que comparten el sueño y la esperanza de construir juntos nuestro ser más” (Zitkoski, 2015, p. 153).

En consecuencia, el aprendizaje del derecho desde una perspectiva socioconstructivista, supone un intercambio cognitivo que fluye por medio del lenguaje jurídico, caracterizado como técnico, debido a su especialización semántica (Guibourg, 1984). Entonces, el sujeto se introduce en la cultura jurídica, guiada por la persona docente, por medio del lenguaje y en el marco de diversas situaciones pedagógicas.

Sin embargo, una apreciación crítica de este fenómeno, como se advirtió en Baltodano (2024b), requiere que la persona docente actúe con claridad sobre algunos aspectos medulares, entre ellos las debilidades del lenguaje jurídico y, en general, la diversidad de puntos de vista que determinan al conocimiento jurídico, a fin de advertir sobre ello al estudiantado. Desde esta perspectiva, el desarrollo de una docencia socioconstructivista (y crítica) del derecho enfrenta dos desafíos centrales: por un lado, la selección de instrumentos que favorezcan la adecuada interrelación de todos los factores asociados a dicho proceso; por otro, que estas herramientas permitan al proceso de enseñanza-aprendizaje cultivar el pensamiento crítico y la problematización, con el propósito de evitar que el estudiantado se forme una visión dogmática del fenómeno jurídico.

Generalidades sobre el aprendizaje basado en problemas

El ABP, de acuerdo con Voorend (2014), es una estrategia centrada en la persona estudiante, la cual se basa en los principios del constructivismo. Por esta razón, se le atribuye la promoción de un aprendizaje activo, cooperativo (debido a que suele desarrollarse en equipos) y creativo, elementos necesarios para el desarrollo de habilidades y actitudes tanto profesionales como académicas.

La estrategia didáctica consiste en la ejecución guiada de una serie de acciones, a partir de un problema y con el fin de resolverlo, lo que da lugar a procesos de indagación y cognición en el marco de los que se construyen aprendizajes. Por ello, la persona docente actúa como tutora, al brindar acompañamiento al estudiantado en la resolución del problema. Además, el ABP se reconoce por propiciar la vinculación entre teoría y práctica. Estos aspectos se pueden profundizar desde los propósitos pedagógicos del ABP, según Hmelo-Silver (2004), y se exponen a continuación.

1. Construir una base de conocimientos extensa y flexible

Hmelo-Silver (2004) —en lo que resta de esta sección, entiéndase “la autora”— refiere que el ABP permite al estudiantado conformar un vasto acervo de conocimientos. Sin embargo, este no se comprende de la forma tradicional como un “almacén” donde se memoriza y guarda cada dato estáticamente; sino, más bien, dicha adquisición de saberes es dinámica y surge a raíz de su vinculación con problemas cotidianos. También, señala que el conocimiento adquiere flexibilidad cuando las personas estudiantes lo aplican a la resolución de situaciones problemáticas. Asimismo, concluye que el ABP promueve la vinculación entre sus sapiencias previas y las nuevas.



2. Desarrollar habilidades efectivas para resolver problemas

En el trabajo de Hmelo-Silver (2004), se examinan estas habilidades en dos categorías: metacognitivas y de razonamiento. En cuanto a las primeras, su definición las coloca como destrezas cognitivas generales orientadas a organizar y controlar procesos cognitivos más específicos. Tal como lo apunta la autora, la metacognición es crucial para el desarrollo de la autorregulación.

Respecto a las segundas habilidades (las de razonamiento), se conduce a la capacidad de aplicar las formas de razonamiento que se utilizan en la disciplina para la resolución de problemas. Por ejemplo, en el caso del derecho, como plantea González (2020), resultan de relevancia el razonamiento inductivo, el deductivo y la abducción.

3. Desarrollar habilidades de aprendizaje autodirigido y para el aprendizaje a lo largo de la vida

El fin de promover el desarrollo de la metacognición es motivar la capacidad de autorregulación del aprendizaje; es decir, la autonomía para continuar aprendiendo por cuenta propia, más allá de un proceso formal. En este sentido, aunque el ABP en sí mismo fomente la autorregulación de los aprendizajes, ello puede reforzarse mediante herramientas como “la escalera de la metacognición”, adaptada al contexto universitario por Rodríguez *et al.* (2021). Mediante este instrumento, según los autores, el estudiantado puede valorar su proceso, por lo que, consideran que potencia el desarrollo de varias capacidades como aplicar el pensamiento lógico ante problemas concretos, tomar decisiones, organizar el tiempo, entre otras. Los autores destacan que el fin de la propuesta es motivar la autonomía a la hora de resolver. La escalera se compone de preguntas relacionadas con el aprendizaje, dispuestas en varios niveles, según se cita a continuación:

1. ¿Identifiqué correctamente el problema?
2. ¿Mi solución es acorde al problema identificado? ¿Qué hice para resolverlo?
3. ¿Qué elementos o estrategias empleé para resolver el problema? ¿Cómo lo hice?
4. ¿Funcionó mi solución? ¿Cómo la evaluó?
5. ¿Qué aprendí?
6. ¿Para qué me sirve? ¿Dónde lo aplico? (Rodríguez *et al.*, 2021, pp. 7-8)

4. Convertirse en personas colaboradoras efectivas

El ABP fortalece habilidades de trabajo en equipo; asimismo, la autora indica que el intercambio surgido durante el trabajo colaborativo apoya el aprendizaje.

5. Desarrollar motivación intrínseca para aprender

Por último, para Hmelo-Silver (2004), el ABP contribuye a la motivación del estudiantado respecto al aprendizaje. La autora refiere que, a partir de la literatura, esto se debe a que:

El quehacer educativo involucra tareas personalmente significativas.

El estudiantado se motiva cuando considera que el resultado de su aprendizaje está bajo su control.

Resolver un problema brinda una oportunidad al estudiantado de aplicar el conocimiento en forma inmediata y tangible, lo cual motiva más que en situaciones donde se hacen preguntas muy abstractas.

En cuanto a la ejecución del ABP, Manzanares (2010) plantea que la estrategia debe desarrollarse mediante siete pasos que van desde la introducción del problema, por parte de la persona docente, hasta su resolución por el estudiantado, tal como se cita a continuación:



1. Presentación del problema: escenario del problema.
2. Aclaración de la terminología.
3. Identificación de factores.
4. Generación de hipótesis.
5. Identificación de lagunas de conocimiento.
6. Facilitación del acceso a la información necesaria.
7. Resolución del problema o identificación de problemas nuevos.
8. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos. (Manzanares, 2010, p. 23)

Estos pasos, según se interpreta de lo expuesto por [Manzanares \(2010\)](#), responden a cuatro etapas del proceso de aprendizaje mediante el ABP: a) presentación del problema, b) identificación de las necesidades de aprendizaje, c) concreción del aprendizaje, d) resolución del problema o identificación de uno nuevo (se repite el ciclo).

El ABP también propicia condiciones idóneas para implementar métodos de evaluación alternativos al examen tradicional. Es una estrategia que, además de dinamizar la didáctica, genera una evaluación congruente con esta. Al respecto, algunas de las modalidades para articular la evaluación con el ABP son las siguientes: “informe escrito, examen práctico de casos reales, mapas conceptuales, coevaluación, autoevaluación, evaluación del tutor, presentación oral y portafolios” ([Martínez, 2010, p. 131](#)).

Conviene subrayar que dichas modalidades constituyen dispositivos, los cuales permiten documentar los resultados del aprendizaje, para ser valorados por la persona docente. En el caso bajo estudio, por ejemplo, se utilizó el informe escrito y la presentación, pues brindan los insumos para evaluar el desempeño argumentativo de forma escrita y oral. Se colige, entonces, que el ABP contribuye a articular la didáctica y la evaluación.

Metodología

A continuación, se presenta el encuadre metodológico que orientó la experiencia. Se adoptó un alcance exploratorio, dado que en Costa Rica casi no hay registros sobre la aplicación del ABP en derecho y, específicamente, en cursos relacionados con el razonamiento jurídico. Se empleó un enfoque cualitativo, en concreto, a través de la modalidad de sistematización de experiencias educativas, entendida como un proceso reflexivo y crítico, dirigido a reconstruir el proceso vivido, ordenarlo e interpretarlo con miras a obtener aprendizajes y conocimientos, cuyo fin es la transformación de la práctica (Jara, 2018).

Según Jara (2018), la sistematización de experiencias se desarrolla en cinco etapas, sintetizadas en la Figura 1.

Figura 1 Etapas metodológicas de la sistematización

1. • **El punto de partida:** una experiencia vivida por quienes sistematizan (requisito fundamental); se dispone de los registros de esa práctica.
2. • **Formular un plan de sistemación:** definir el objetivo, objeto y eje de la sistematización; precisar las fuentes y el procedimiento, así como el cronograma para orientar el proceso.
3. • **La recuperación de lo vivido:** reconstruir la historia de la experiencia y ordenar la información disponible para entender etapas y cambios.
4. • **Las reflexiones de fondo:** realizar el análisis, la síntesis e interpretación crítica, para identificar tensiones, causas y aprendizajes, comprendiendo la lógica global y las interrelaciones.
5. • **Los puntos de llegada:** extraer las conclusiones y recomendaciones, así como la socialización de los aprendizajes y proyectar las mejoras.

Nota: Elaboración propia, a partir de Jara (2018).



Seguidamente, se precisan los componentes que operacionalizan la metodología: contexto; participantes; técnicas e instrumentos de recolección de datos; y proceso de análisis de la información.

Contexto

La experiencia se llevó a cabo en la Sede de Guanacaste de la Universidad de Costa Rica, durante el II ciclo lectivo de 2024 (que va de agosto a diciembre), en el curso DE-1120 Razonamiento Jurídico II. Este curso se orienta al desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con la interpretación y argumentación jurídica. Los contenidos se organizan en dos unidades temáticas: argumentación jurídica y metodología de resolución de casos.

La estrategia didáctica se implementó en la segunda unidad temática, durante tres sesiones con actividades dentro y fuera de clase (semanas de la 12 a la 16). La estrategia ABP se implementó en dicha unidad, por su afinidad con el tratamiento de casos jurídicos entendidos como conjuntos de hechos que plantean problemas legales por resolver.

Participantes

Participaron en la experiencia 31 estudiantes (el curso tuvo 32 personas matriculadas) y el docente (en calidad de investigador), quien fue responsable del diseño, de la recolección y del análisis de los datos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Revisión bibliográfica

Se desarrolló con los medios provistos por el Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información de la Universidad de Costa Rica (SIBDI),

tales como la herramienta de búsqueda **Info+Fácil** que ofrece el sitio web del SIBDI y bases de datos como *SCOPUS*, *E-Libro*, *EBSCO*, entre otras. Además, se recuperó información desde *Google Académico* y *Semantic Scholar*. La búsqueda se realizó, principalmente, con los descriptores: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en problemas AND derecho, constructivismo pedagógico.

Asimismo, la bibliografía fue seleccionada con base en criterios de rigor (primordialmente, indexación, para el caso de revistas, y respaldo editorial, en cuanto a libros) y pertinencia, según la temática en estudio.

Instrumentos de recolección de datos

Se recopilaron datos estudiantiles en dos categorías: sustantivos y pedagógicos. Los primeros consisten en los resultados de la implementación de la estrategia pedagógica y los segundos se relacionan con la percepción de cada subgrupo respecto a la puesta en práctica del ABP en el curso. Para este último fin, se empleó, como técnica, una reflexión guiada, sobre los siguientes aspectos: a) aprendizajes obtenidos, b) retos y dificultades experimentadas, y c) recomendaciones al docente para la mejora de la estrategia. Entonces, la recolección de estos datos se ejecutó mediante un informe final, instrumento que integró tanto la dimensión sustantiva como la pedagógica.

En la fase final de la implementación de la estrategia, se utilizó una mesa redonda, como técnica, con el propósito de recoger comentarios complementarios de las reflexiones realizadas por los subgrupos en los informes finales. El docente registró sus observaciones durante el proceso, mediante una bitácora.

Proceso de análisis de la información

El análisis de la información se efectuó a través de métodos cualitativos, propios del paradigma interpretativo; es decir, desde un enfoque hermenéutico,



se reconstruyó la experiencia, con el fin de comprender lo actuado, sin pretender una causalidad estadística. Se triangularon fuentes (bibliografía, productos estudiantiles y percepciones docente-estudiantiles), para interpretar la vivencia y extraer aprendizajes aplicables a contextos semejantes.

Los informes del estudiantado constituyen producciones de sentido situadas en el contexto de esta experiencia educativa, con miras a dar cuenta de la aplicación del ABP. Estos documentos fueron examinados mediante la técnica de análisis de contenido, con el fin de valorar el impacto de la estrategia desde lo pedagógico y lo sustantivo. El análisis de contenido se define como:

[El] conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación, y que, basados en técnicas de medida (...) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Piñuel, 2002, p. 2)

El análisis de datos se orientó mediante categorías y subcategorías, las cuales se relacionan con los objetivos de la sistematización, tal como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1 *Especificaciones para el análisis de la información*

| Objetivo general | Objetivo específico | Categorías | Subcategorías |
|--|---|---|---|
| Implementar el ABP en el curso Razonamiento Jurídico II, como estrategia didáctica socioconstructivista, para promover el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación y argumentación jurídica. | Determinar los aspectos que favorece el uso de la estrategia, así como sus limitaciones, según la percepción del docente y del estudiantado, a la luz de las metas del ABP. | 1.1 Aspectos que propicia la estrategia | 1.1.1 Conocimientos 1.1.2 Habilidades 1.1.3 Actitudes |
| | | 1.2 Limitaciones | 1.2.1 De la estrategia 1.2.2 Del contexto |

Nota: Elaboración propia.

Para operacionalizar la interpretación de la categoría 1.1 y las subcategorías 1.1.1, 1.1.2 y 1.1.3, los informes fueron valorados por criterios (componente fáctico, componente jurídico e interpretación, conclusión y pretensiones), con cuatro niveles de desempeño (excelente, muy bueno, aceptable e insuficiente). En la tabla 2, se hace una síntesis de los criterios y la escala.

Tabla 2 *Síntesis de los criterios para la evaluación de los informes estudiantiles*

| Criterio | Escala e implicación |
|------------------------------|--|
| 1. Componente fáctico | Valora la capacidad del estudiantado, con el propósito de determinar los hechos jurídicamente relevantes para el caso (distinguir qué es importante y qué no). Examina la precisión y claridad con las que se exponen, así como su orden lógico. |



| Criterio | Escala e implicación |
|--|--|
| 2. Componente jurídico y labor interpretativa | Evalúa la selección de los fundamentos jurídicos (normas, principios, etc.), la aplicación de métodos de interpretación y su articulación con doctrina (literatura jurídica) y jurisprudencia. Observa tanto la utilización de los fundamentos jurídicos adecuados como su hermenéutica y claridad expositiva. |
| 3. Conclusión y pretensiones | Examina la coherencia del razonamiento, si la conclusión se deriva lógicamente de las premisas fácticas y jurídicas. Por otra parte, si las pretensiones son claras, viables y pertinentes, según el caso. |

Nota: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Descripción de la estrategia

La estrategia consistió en la resolución de siete casos, uno por subgrupo de trabajo, con base en una guía estructurada de acuerdo con los principios del ABP. Los casos versaron sobre los siguientes temas: incumplimiento contractual; responsabilidad civil; protección de datos personales; derecho a la intimidad; derecho de petición y acceso a la información pública; libertad de expresión; y fuero de protección laboral.

Durante tres sesiones, el estudiantado analizó el caso y los problemas derivados, con el fin de construir una propuesta de solución, tal como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2 *Secuencia de la estrategia didáctica*



Nota: Elaboración propia.

A continuación, se sintetiza el desarrollo de la estrategia, la cual se organizó conforme a las etapas del ABP examinadas por [Manzanares \(2010\)](#).

Primera sesión. Se explicó la consigna al alumnado y la situación problemática asignada. Cada grupo leyó los materiales brindados para comprender los elementos del caso (hechos y las pretensiones) e identificó las normas aplicables, en relación con el primer paso del ABP.

Se encargó a los grupos la revisión de la normativa, para precisar sus significados, lo cual, a su vez, involucró el estudio de conceptos jurídicos. Para ello, se realizó una indagación bibliográfica; estas acciones se relacionan con la aclaración de la terminología, segundo paso del ABP. Cada equipo preparó un avance para la supervisión con el docente en la sesión siguiente.

Segunda sesión. Se profundizó en la interpretación de la normativa aplicable al caso y la determinación de los hechos jurídicamente



relevantes, conforme a la normativa. Además, se consideraron los medios de prueba para acreditarlos.

A partir de lo anterior, se solicitó a cada grupo elaborar una primera propuesta de solución, por revisar en la próxima sesión con el docente. Este trabajo implicó la identificación de factores, generación de hipótesis e identificación de lagunas de conocimiento que, a su vez, motivaron recuperar y analizar la información necesaria.

Tercera sesión. Estuvo orientada hacia la resolución del problema, fase final del ABP. En esta sesión, los grupos construyeron una propuesta que integró los hechos, pruebas, fundamentos jurídicos y las pretensiones pertinentes. Se brindó la retroalimentación final: el docente valoró el avance de los grupos y ofreció orientaciones para optimizar la solución propuesta. Con base en ello, cada grupo preparó el reporte final y el material por exponer para la siguiente sesión.

Con base en lo anterior, en la Tabla 3, se establece una relación entre las etapas del ABP de acuerdo con **Manzanares (2010)** y la estrategia en cuestión.

Tabla 3 *Relación entre las etapas del ABP, según Manzanares (2010), con la estrategia implementada*

| Etapas del ABP | Estrategia implementada |
|-----------------------------------|--|
| 1. Presentación del problema. | Explicación de la consigna y la situación problemática. Lectura guiada del caso. |
| 2. Aclaración de la terminología. | Identificación de las normas aplicables y conceptos, indagación bibliográfica. |
| 3. Identificación de factores. | Determinación de hechos jurídicamente relevantes e identificación de medios de prueba. |
| 4. Generación de hipótesis. | Elaboración de primera propuesta; formulación de hipótesis sobre solución. |

| Etapas del ABP | Estrategia implementada |
|--|---|
| 5. Identificación de lagunas de conocimiento. | Fundamentación de la propuesta, identificación de vacíos de conocimiento en el grupo. |
| 6. Facilitación del acceso a la información necesaria. | Recuperación de la información necesaria (doctrina, jurisprudencia, etc.). |
| 7. Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. | Elaboración de propuesta final, con los hechos, pruebas, fundamentos jurídicos, y pretensiones. |

Nota: Elaboración propia, según las categorías de [Manzanares \(2010\)](#).

Evaluación de los aprendizajes

Según se expuso, el ABP se implementó, también, con el propósito de diversificar la evaluación y procurar su coherencia con el enfoque didáctico. En ese sentido, con base en las modalidades propuestas por [Martínez \(2010\)](#), se evaluó, mediante un informe escrito, complementado con una presentación oral. El documento incorporó la proposición para solventar el problema, al considerar hechos jurídicamente relevantes, fundamentos jurídicos (enunciación y análisis interpretativo), pretensiones y conclusión.

La presentación oral generó un espacio de discusión, así como permitió valorar, individualmente, aspectos como el dominio del tema, la capacidad argumentativa a partir de preguntas sobre el caso y otros aspectos de carácter comunicativo relevantes para la disciplina.

La evaluación de las dos evidencias (informe y presentación) se efectuó mediante una rúbrica de cuatro niveles (excelente, muy bueno, aceptable e insuficiente). Los criterios se establecieron con base en las metas de aprendizaje. En el caso del informe, como se expuso en la Tabla 2, se valoró el manejo de los componentes fáctico y jurídico (incluyendo la labor interpretativa); la elaboración de conclusiones y pretensiones; la congruencia en la argumentación, etc. Respecto a la presentación, se calificó el contenido (dominio del tema), la comunicación y el manejo de preguntas.



Resultados

Perspectiva docente

En cuanto a los aspectos sustantivos, del análisis de los informes (específicamente, de lo relacionado con la resolución del caso), se obtuvo que el uso del ABP en el curso favoreció los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes, como se expone en la Tabla 4.

Tabla 4 Principales aspectos que favoreció la implementación del ABP en el curso Razonamiento Jurídico II (perspectiva del docente)

| Tema | Categoría | Subcategoría |
|---------------------------|---|---------------|
| Argumentación | -Conceptualizar elementos clave como el caso y argumento jurídico, así como sus estructuras básicas. | Conocimientos |
| | -Comprender los componentes de un argumento jurídico, particularidades y relación (ej.: componentes fácticos, componentes jurídicos, conclusión). | Conocimientos |
| | -Aplicar tipos de razonamiento pertinentes en el campo del derecho (ej.: razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, abducción, etc.). | Habilidades |
| Interpretación | -Adquirir términos y significados propios del lenguaje jurídico. | Conocimientos |
| | -Aplicar métodos para la interpretación jurídica. | Habilidades |
| | -Explicar y sustentar la interpretación de una norma jurídica. | Habilidades |
| | -Buscar precisión semántica y conceptual. | Actitudes |
| Indagación y comunicación | -Buscar y obtener información jurídica como doctrina, normativa y jurisprudencia, a través de diversas fuentes. | Habilidades |
| | -Expresar, en lo oral y escrito, los argumentos jurídicos. | Habilidades |
| | -Preservar responsabilidad ética académica (evitar plagio, buscar organizadamente la información, etc.) | Actitudes |

Nota: Elaboración propia.

Los informes arrojan un desempeño diverso; una notable cantidad del estudiantado se ubicó en niveles medio-altos. Los más altos cumplieron todos los criterios (conformación precisa del cuadro fáctico, componente jurídico bien conformado y con una interpretación robusta, una conclusión y pretensiones tanto congruentes como pertinentes para el caso), mientras que quienes alcanzaron niveles medios presentaron algunas omisiones en el desarrollo de los componentes. Finalmente, un grupo reducido omitió aspectos relevantes en tales componentes, relacionado con el nivel más bajo de la escala.

Desde la óptica de lo pedagógico, la implementación de esta estrategia didáctica propició un ambiente de diálogo constante con el alumnado. Durante los espacios de tutoría con cada subgrupo, se discutieron avances, se evacuaron dudas y se repasaron los aspectos sustantivos del curso (por ejemplo, aquellos enlazados a interpretación jurídica, redacción de hechos, elementos de la argumentación jurídica, entre otros), aplicados a la situación problemática por resolver. Sin embargo, al contrastar con los avances y productos finales, se observó que la implementación de las recomendaciones brindadas por el docente fue mejor en algunos casos respecto a otros. Se percibió una buena actitud del estudiantado y, en algunas personas, un alto grado de motivación.

En cuanto a limitaciones, de lo anterior se puntualiza que, como toda estrategia activa, requiere la vinculación del alumnado. Sin embargo, si la valoración de los resultados depende del producto grupal, no es sencillo distinguir el grado de vinculación individual a la hora de elaborarlos. Por ende, para futuras implementaciones, se considera necesario reforzar con instrumentos de autoevaluación y coevaluación.



Percepción estudiantil

Del examen de las reflexiones del estudiantado (segunda parte de los informes), se muestra una percepción positiva acerca de la estrategia. Se interpreta que los participantes consideran idóneo el ABP para lograr el aprendizaje de los aspectos sustantivos del curso. En la Tabla 5, se exponen los aspectos que el alumnado consideró de mayor relevancia, organizados según las categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 5 *Principales aspectos que favoreció la implementación del ABP en el curso Razonamiento Jurídico II (perspectiva del estudiantado)*

| Aspecto (categoría) | Subcategoría |
|--|---------------------|
| Motiva a profundizar en el lenguaje jurídico y sus significados. | Conocimientos |
| Vincula teoría y práctica. Estiman que esta estrategia les acercó a desafíos futuros tanto en el ámbito académico como profesional, lo cual les generó mayor motivación. | |
| Fomenta el desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo y la comunicación asertiva. | Habilidades |
| Contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, consideran que motiva la creatividad. | |
| Promueve aprender a buscar información jurídica en forma organizada. | |
| Contribuye a guiar su propio aprendizaje (autorregulación). | Actitudes |
| Propicia un tipo de colaboración que motiva al aprendizaje. | |

Nota: Elaboración propia.

Respecto a las limitaciones, el alumnado refirió, principalmente, aspectos propios de la comunicación y las relaciones interpersonales; igualmente, que la estrategia les desafió, por ejemplo, al enfrentarse a conceptos de áreas sustantivas del derecho, entre otros.

Discusión

En relación con los referentes teóricos, la implementación del ABP en el curso Razonamiento Jurídico II generó interacciones de carácter sustantivo entre docente y estudiantado, así como entre pares. Esto implicó que el análisis y la resolución del caso constituyera un proceso dialógico. El problema inserto en el caso fungió como un dispositivo de mediación, debido a que propició el uso del lenguaje técnico de la disciplina para la construcción de significados, en el marco de las actividades. Es decir, el problema es clave para la mediación semiótica que describe [Ramírez \(2009\)](#).

Según lo anterior, desde una óptica socioconstructivista, la resolución del problema enmarcado en un caso jurídico hipotético impulsa un proceso comunicativo que lleva a la persona estudiante de la ZDP a la ZDR, lo cual, como refiere [Calero \(2008\)](#), es la forma en la que ocurre el aprendizaje, según dicho enfoque. En otras palabras, las interacciones entre las personas actoras, mediante el lenguaje jurídico, contribuyen a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, que en el contexto del curso aprestan para construir otros conocimientos en niveles superiores de la carrera.

Por otra parte, se considera que los resultados muestran concordancias con los propósitos del ABP de [Hmelo-Silver \(2004\)](#). Por ejemplo, los informes reflejaron que en gran parte de los de casos hubo un manejo conceptual apropiado (para el nivel de carrera en el que se encuentra el alumnado); a su vez, para el logro de dichos productos, es necesario ejercitar



habilidades metacognitivas y de razonamiento. El estudiantado refirió que esta estrategia le ayudó a aprender a regular su aprendizaje. En algunos casos, se destacó, también, que la táctica demandó ejercitar habilidades blandas y, en otros, se apuntó que colaborar fue beneficioso para el aprendizaje. Por último, la estrategia, además, incidió en la motivación del gremio estudiantil, lo cual es crucial en todo proceso educativo.

Se valora que el ABP, en este caso, contribuyó a articular la evaluación y la didáctica bajo un mismo enfoque pedagógico, al cumplir con los elementos que recomienda Biggs (2006): vinculación con los objetivos de aprendizaje, contextualización, así como que aquella sea holística y no solo analítica. Tal como se apuntó, el ABP es muy flexible en este sentido, debido a la amplitud de modalidades evaluativas que le son compatibles.

A la luz de lo anterior, se considera que la estrategia es apropiada para los objetivos curriculares de esta asignatura, la cual, como se describió, pretende el desarrollo de un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias tanto para la interpretación como para la argumentación jurídica, por lo que el abordaje pedagógico no puede limitarse a lo teórico.

Asimismo, se coincide con Espada y Lillo (2024), en que el desarrollo de habilidades es fundamental desde etapas tempranas de la formación jurídica. Por ende, es recomendable emplear el ABP desde el principio de la carrera y no solo en niveles avanzados. En la misma línea, todo sugiere la conveniencia de estrategias afines a estos propósitos en los cursos introductorios.

Conclusiones

Se concluye, en primer lugar, que el uso del ABP como estrategia didáctica en el curso Razonamiento Jurídico II tuvo un impacto positivo, porque favoreció el aprendizaje y contribuyó a articular tanto la didáctica

como la evaluación. Se considera que su implementación fue pertinente según los propósitos curriculares.

Lo previo, porque a las personas participantes les pareció que la estrategia coadyuvó al desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos, igual que al de habilidades disciplinares, cognitivas y blandas. Esto refleja que hubo un esfuerzo de llevar el aprendizaje del razonamiento jurídico más allá del plano teórico y acercarse a las complejidades o los desafíos de la práctica.

Se refuerza que el ABP es una estrategia idónea para la docencia del derecho, porque conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, según los fundamentos del constructivismo pedagógico y su vertiente sociocultural. También, de esta experiencia, se extrae que el uso del ABP es recomendable en cursos introductorios de la carrera, principalmente porque uno de sus objetivos es promover la capacidad de autorregulación del aprendizaje, aspecto relevante para el éxito académico y el desempeño profesional.

Este trabajo brinda elementos para planificar e implementar ABP en cursos introductorios de derecho, a fin de alinear objetivos, actividades y evaluación desde una perspectiva socioconstructivista, para el aprendizaje de la interpretación y argumentación jurídica. Con ello, se busca ofrecer a la comunidad docente un aporte para discutir respecto a la articulación entre teoría del aprendizaje, didáctica y evaluación en el periodo formativo jurídico.

El desafío de transformar la práctica docente a partir de propuestas pedagógicas, como el constructivismo, es grande. Con este trabajo, se pretende aportar a la aplicación de dicha teoría del aprendizaje en el aula. Ello puede constituir un insumo para facilitar su incorporación en otros cursos similares, o bien para reflexionar sobre el constructivismo en la docencia del derecho.



Referencias

- Baltodano, J. D. (2024a). Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/rep.19-1.7>
- Baltodano, J. D. (2024b). El portafolio de evidencias como estrategia de aprendizaje y evaluación en el curso de Filosofía del Derecho I. *InterSedes*, 25(51), 1-28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/55042>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bruzón, C. J. (2021). Experiencias en la asignatura Oratoria Jurídica, carrera de Derecho, UMET. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 232-241. <https://doi.org/10.62452/wty3fa44>
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico: teorías y aplicaciones básicas*. Alfaomega.
- Espada, S. y Lillo, R. (2024). El desarrollo de competencias jurídicas básicas mediante el Aprendizaje basado en problemas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 11(1), 286-310. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2024.69384>
- Francis, S. (2015). La estrategia didáctica vista desde el constructivismo en la docencia universitaria. En M. V. Gutiérrez-Soto y L. A. Piedra (eds.), *Docencia constructivista en la universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica* (pp. 73-102). Universidad de Costa Rica. Estación Experimental Agrícola Fabio Baudrit Moreno. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/6f837a4c-f46e-4a34-9e8f-1ae345726b5b/content>
- Garrido, A. C. (2023). Estructura metodológica del ABP para los estudiantes de derecho en el modelo blended learning. *Warisata - Revista de Educación*, 5(13), 11-27. <https://doi.org/10.61287/warisata.v5i13.1>
- González, G. (2020). *Principios de metodología jurídica*. Editorial UCR.
- Guibourg, R. (1984). *Introducción al conocimiento jurídico*. Astrea.
- Guevara, C., Prieto, D. y Céleri, A. (2024). *Mediación pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay. <https://publicaciones.uazuay.edu.ec/index.php/ceazuay/catalog/download/369/779/1401?inline=1>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ediciones CICCUS.

- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos político* (1.ª ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- Jarne, P. (2020). La enseñanza del Derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica. *Docencia y Derecho*, 16, 28-40. <https://doi.org/10.21071/redd.vi16.16619>
- Játiva, S. E., Guerrero, E. J., Hernández, H. E. y Crespo, G. A. (2023). Problem-based learning in the area of law: Systematic review. *Migration Letters*, 20(S5), 1241-1248. <https://doi.org/10.59670/ml.v20iS5.4728>
- Manzanares, A. (2010). Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. En A. Escribano y A. Valle (eds.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 19-28). Narcea.
- Martínez, A. (2010). Evaluación. Modalidades y procesos. En A. Escribano y A. Valle (eds.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 115-131). Narcea.
- Mercado, P. A. (2015). Aportes de los enfoques socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. *Praxis Educativa*, 19(3), 62-71. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1079>
- Orellana-Guevara, C. (2023). Aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de competencias de gestión: visión del estudiantado de administración educativa de la Universidad de Costa Rica. *Gestión de la Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/rge.v9i1.53342>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_Estudios-SociolingüísticaUVigo.pdf



- Ramírez, R. (2009). La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiana. *Omnia*, 15(1), 70-81. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7234>
- Rehmat, A. P. y Hartley, K. (2020). Building engineering awareness: Problem-based learning approach for STEM integration. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1), 145-158. <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28636>
- Rodríguez, A., Gámez, Y., Pérez, I. y Albo, M., (2021). *Diseño de una escalera metacognitiva para la enseñanza universitaria*. Ediciones Futuro. <https://repositorio.uci.cu/jspui/handle/123456789/9680>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Viquez, A. y Hernández, I. (2022). La experiencia de un caso de ABP en un curso de requerimientos de software. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E47, 312-325. <https://www.proquest.com/openview/937c0ffcf92bf2c2dfe7859ee57cada6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Voorend, K. (2014). Experiencias con el Aprendizaje Basado en Problemas en la Universidad de Costa Rica “Tropicalizando” el ABP. En *Estrategias didácticas para la investigación e indagación: experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica* (pp. 78-93). Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente. https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/estrategias_investigacion_indagacion.pdf
- Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>
- Zitkoski, J. (2015). *Diálogo*. En D. Streck, E. Rendón y J. Zitkoski (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 152-154). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/una-docs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

