

El método de resolución de casos en la enseñanza del derecho

Carolina Devoto Berriman

Profesora de Derecho Civil

Facultad de Derecho

Universidad del Desarrollo

Resumen: desde un punto de vista teórico-práctico, la autora plantea la implementación del método de resolución de casos como una forma de enseñanza del derecho, lo cual lo enfoca, asimismo, como un desafío en la reformulación del actual sistema docente en materia jurídica.

I. La enseñanza jurídica en el actual contexto educativo

La educación superior está experimentando profundas transformaciones. Conceptos como calidad, convergencia, comparabilidad de estudios y titulaciones, movilidad, cualificaciones, competencias, aprendizaje a lo largo de la vida, empleabilidad, entre otros, han venido a instalarse con ánimo de permanencia en el contexto educativo mundial.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se consolidó el año 1999 con la Declaración de Bolonia, y la posterior implementación del Proyecto ALFA Tuning Europa y América Latina, tienen como base un modelo educativo por competencias, comenzando a dejar atrás el enfoque tradicional. Centrado en la enseñanza de contenidos como fin último, el modelo educativo tradicional sitúa al estudiante como sujeto pasivo de la enseñanza, más que como un participante activo de su aprendizaje. Por lo mismo, la figura del docente es el eje central en este modelo, protagonista principal, único proveedor de conocimientos y articulador fundamental del proceso educativo.

Para quienes ejercemos docencia en la carrera de Derecho, las ideas anteriormente expuestas nos son muy familiares. Y es que la enseñanza de las ciencias jurídicas es, por esencia, tradicional y conservadora, muy apegada a sus orígenes y en que los cambios y las innovaciones se perciben como conceptos lejanos, más propios de otras ciencias que de la nuestra.

Este nuevo contexto educativo exige llevar a cabo procesos de reflexión y diagnóstico, realizar ajustes, reformulaciones y cambios, a los cuales la enseñanza jurídica no se puede sustraer. Hoy, más que nunca, es necesario preparar a los estudiantes para adaptarse a las necesidades de una sociedad globalizada y en permanente cambio, por una parte, y a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más competitivo y especializado, por otra, lo que exige una formación profesional que vincule la educación universitaria con el mundo del trabajo y que conduzca a la adquisición y desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la profesión (competencias). En definitiva, que la formación profesional comprenda tanto la enseñanza del Derecho como también la preparación de futuros abogados, en tanto desarrollo de competencias específicas para ejercer la profesión.

A su vez, la formación por competencias supone una reformulación de las metodologías docentes, que han de estar basadas en el aprendizaje y ya no sólo en la enseñanza.¹ Como apunta Riesco, su adquisición y desarrollo debe hacerse mediante el ejercicio de metodologías y recursos lo más semejantes a la realidad.² Esto implica desplazar el foco desde los contenidos y horas lectivas, propios del modelo educativo tradicional, a la adquisición y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. En definitiva, que las competencias sean los objetivos y los contenidos un medio para desarrollarlas.

En lo que se refiere a nuestra disciplina, desde hace más de medio siglo que se ha venido debatiendo en América Latina acerca de la enseñanza del Derecho, existiendo consenso en que uno de los aspectos que más se ha descuidado en las facultades de nuestra región es precisamente la enseñanza práctica, abrumadoramente sobrepasada por la exposición teórica de contenidos, plasmada en la clase magistral o catedrática.

¿Por qué el predominio de la clase magistral en nuestras aulas?

Simple. Porque se encuentra estrechamente vinculada al sistema jurídico de un país y, consecuentemente, a la forma en que se entiende el Derecho. Los ordenamientos jurídicos latinoamericanos se estructuran en base a un sistema abundante en códigos, leyes y diversas normas jurídicas de distinto rango jerárquico. El Derecho, entonces, se concibe como un conjunto de reglas perfectamente racional, armónico y coherente, pero al mismo tiempo constituye una disciplina congelada, acabada, perfecta, de carácter principalmente dogmático y exegético.³ Vista así, la enseñanza jurídica pasa a tener un carácter eminentemente descriptivo, realzando la figura del profesor-sabio, que se

¹ DELGADO; BORGE; GARCÍA; OLIVER; SALOMÓN (2006) pp. 34-35.

² RIESCO (2008) pp. 79-105.

³ SERNA (2004), pp. 1047-1082.

supone que todo lo sabe y cuyo foco es lograr la mayor erudición posible de un Derecho que se agota en los textos legales, más que en la realidad social en que se funda y que está llamado a regular.

¿Descartar la clase magistral?

De ninguna forma. Estamos convencidos de que, en un sistema jurídico como el nuestro, como se ha descrito, la clase magistral no puede ser descartada, sino que debe ser adecuadamente complementada con una o más de las metodologías denominadas "activas", esto es, aquellas más centradas en el aprendizaje que en la enseñanza y que, por tanto, contribuyan a la implantación y desarrollo progresivo de aquellas competencias que el alumno deberá desplegar en su futuro ejercicio profesional. Entre ellas, podemos mencionar la resolución de problemas, el análisis crítico, la argumentación, la creatividad, la toma de decisiones, la transferencia de conocimientos teóricos a situaciones reales, entre las más relevantes. Para su desarrollo es fundamental que, además de conocer los contenidos teóricos, el estudiante de Derecho se vea enfrentado, durante su formación, a casos o problemas prácticos de índole jurídica, que lo sitúen frente a un conflicto real, de aquellos que enfrentará en su vida profesional. Lo anterior permite que no sólo se trasmite información a los estudiantes, sino además adiestrados como futuros abogados. Como bien indica López, el estudiante de Derecho y futuro abogado se enfrentará con problemas singulares, sea que se dedique a la práctica profesional como abogado litigante, sea que le corresponda impartir justicia en la magistratura, sea que se dedique a la administración pública o se dedique al área corporativa. En cualquier área, siempre tendrá que resolver problemas concretos.⁴

Lo que ha venido sucediendo es que, a la tradicional clase magistral de Derecho, se le ha exigido más de lo que naturalmente está llamada a proporcionar: un cúmulo relevante de conocimientos teóricos fundamentales para la formación profesional del futuro abogado, esencial en un sistema jurídico como el nuestro. En efecto, además del logro de estos objetivos proposicionales (entrega de contenidos), se busca por su intermedio la generación de destrezas profesionales; se espera que, de los contenidos expuestos en la clase magistral, el alumno infiera las destrezas (saber hacer) y los valores (saber ser), transformando el discurso académico no sólo en proveedor de información que debe ser recordada, sino, además, de otras clases de aprendizaje que llegarán por añadidura.⁵

El problema, entonces, no está en la metodología en sí misma, sino en el uso que de ella se hace o se ha pretendido hacer, en relación con las competencias cuya adquisición se busca por parte del estudiante.

⁴ LÓPEZ (2007) pp. 235-251.

⁵ COLOMA (2005) pp. 133-172.

En efecto, aun con sus desventajas, es la clase magistral o expositiva la metodología más eficiente a la hora de entregar y transmitir grandes cantidades de información, en un tiempo reducido y a grupos masivos de alumnos; es la que permite al alumno de Derecho conocer y comprender, con algún grado de integridad, un ordenamiento jurídico abundante en normas y principios. De esta forma, no es efectivo que la clase magistral no sirve dentro de un modelo por competencias. Sirve para lo que está llamada a proporcionar: la adquisición de los conocimientos necesarios para el ejercicio de las demás competencias.

Reiteramos, por tanto: si se trata de enseñar Derecho, en un sistema jurídico como el nuestro, la clase expositiva no puede ni debe ser desechara. Si hablamos de preparar futuros abogados, implicando esto la adquisición de competencias específicas para el ejercicio profesional, entonces la sola clase magistral se torna insuficiente, debiendo ser complementada con una o más metodologías activas de enseñanza, esto es, aquellas cuyo foco es el aprendizaje del alumno y que suponen un rol activo de éste en su propio proceso de aprendizaje.

II. Activando la enseñanza jurídica: el método de resolución de casos

Generalmente, tratándose de la enseñanza jurídica, se suele aludir, por lo menos, a dos tipos de metodologías, refundidas bajo la denominación genérica de "método de casos". Se trata del método de **análisis de casos**, por una parte, y de **resolución de casos**, por la otra. Si bien ambas son metodologías activas fundamentales para la formación profesional integral de los futuros abogados, sus objetivos, diseño y evaluación son distintos, aunque perfectamente acopiables el uno al otro, como propondremos al final de este acápite.

Cuando hablamos del *método de análisis de caso* nos estamos refiriendo a aquel originario de la Facultad de Derecho de la U. de Harvard a fines del siglo XIX y que todavía predomina en la enseñanza jurídica de dicho país. El método, que surge bajo el decanato de Christopher Columbus Langdell, sugería el estudio del Derecho como una ciencia, objeto de un análisis de carácter inductivo, a partir de fuentes primarias. Y estas fuentes primarias no eran otra cosa que una serie de "casos" o sentencias judiciales cuidadosamente seleccionadas, respecto de las cuales el estudiante debía encontrar los principios y doctrinas subyacentes en éstas. Nace así el "*case method*".

Con la incorporación de esta metodología, el libro de texto se sustituyó por el libro de casos ("casebook"), que no es otra cosa que una compilación de las principales sentencias judiciales recaídas en una materia determinada, y la clase magistral fue reemplazada por el método socrático. El énfasis del método

de casos radica en las sentencias concretas, más que en las reglas generales y abstractas del Derecho legislado; en el estudio de fuentes primarias en lugar de manuales doctrinales y en la capacidad de argumentación más que en la simple memorización de información acerca de reglas y doctrinas previamente sistematizadas.⁶ En definitiva, a través de este método, se busca una buena formación metodológica, más que la acumulación memorística de una información enciclopédica de reglas y doctrinas jurídicas. Se sostiene que su objetivo fundamental, incluso, más que conocer los contenidos de soluciones concretas (que pueden variar de uno u otro Estado o de una a otra sentencia), es que los estudiantes aprendan a discernir por sí mismos dónde están los problemas relevantes, cómo surgen y mediante qué procesos se intenta resolverlos.

Los críticos de este método apuntan a su ineeficiencia en cuanto al uso del tiempo, pues se consume mucho en el análisis, en desmedro de la entrega de información sustantiva, también necesaria en la formación del estudiante. Pero la principal crítica es contundente: **los clientes no llevan casos resueltos ante sus abogados, sino problemas por resolver.**

Conscientes de esta desventaja, es que las escuelas de Derecho estadounidenses comenzaron a incorporar, paulatinamente, el denominado *método de problemas*. Surgido a mediados del siglo XX en las escuelas de administración de empresas de las universidades norteamericanas, con este método se busca que los estudiantes trabajen en la solución de problemas específicamente diseñados como instrumentos de enseñanza, lo cual los conduce a sus propias soluciones y no al estudio de las soluciones ya encontradas por otros y plasmadas en las sentencias judiciales. La doctrina especializada habla indistintamente de "caso" o "problema", para significar aquello que el alumno debe resolver. En nuestra opinión, ello ha llevado a confusiones conceptuales, por lo que hemos optado por denominarlo "*método de resolución de casos*", enfatizando así su objetivo, esto es, que sea el alumno quien proponga una solución al caso planteado, a diferencia del primero, que persigue el análisis de un caso ya resuelto por los tribunales.

El diseño de un "buen problema", desde el punto de vista pedagógico, resulta esencial para el éxito de este método. Es así como el profesor debe tener la habilidad para construir, a partir de situaciones reales o hipotéticas, problemas que no sólo constituyan un desafío intelectual, sino que consigan, con su resolución, el aprendizaje según los objetivos trazados por el docente, en función del programa de asignatura y su tributación al perfil de egreso definido previamente por la Facultad. Nathanson, citado por Serna, define el *problema*, para efectos de este método, como un conjunto de hechos con el cual los estudiantes trabajan cuando simulan hacer lo que los abogados hacen en la práctica y, luego, identifica las principales características del buen problema:

⁶ PÉREZ (1992) pp. 41-93.

- Fáciles de comprender, bien escritos y de fácil lectura. Lo anterior implica el uso de frases cortas y precisas, evitando inconsistencias que puedan confundir o generar desconfianza en el alumno. Agregamos nosotros que esto no significa, necesariamente, que sean fáciles de resolver.
- Realistas. Esto alude a que asemejen un escenario de la vida real, posibles de ocurrir y enfrentar en la vida profesional. Al mismo tiempo deben ser minimalistas, esto es, que un mismo caso no persiga demasiados objetivos de enseñanza, por una parte, y que el detalle de datos y antecedentes sea mínimo, por la otra.
- Relevantes. Que el alumno perciba que está resolviendo un problema importante desde el punto de vista jurídico, que se vincula con su futura práctica profesional.
- Coherentes con los objetivos de enseñanza. Uno de los desafíos que presenta este método es que su utilización sea consistente con los objetivos de enseñanza planteados por el programa de asignatura y el propio docente.
- Similares, pero diferentes. Esto implica que los problemas que resuelvan los alumnos deben tener un parecido unos con otros, de forma tal de favorecer la transferencia del aprendizaje, permitiéndoles aplicar lo que se ha aprendido en una situación, a otra situación nueva. Esto se puede lograr a través del empleo de un mismo formato para plantear problemas diferentes.
- Desafiantes. Los problemas deben ser novedosos, generar curiosidad y su resolución debe ser un verdadero reto para los estudiantes.⁷

En lo tocante a su implementación en aula, ésta es relativamente simple, una vez que se ha diseñado un buen problema, claro está. Agregamos en este punto la conveniencia de que, al caso, se anexen preguntas que sirvan de guía para su resolución.

Aunque esta metodología se puede utilizar para un trabajo individual, es altamente recomendable que los alumnos trabajen en grupo, permitiendo así la discusión, análisis y toma de decisiones en equipo. Además, la labor del docente se facilita, al tener que diseñar un menor número de “buenos problemas”, con equivalente nivel de complejidad. En una misma sesión todos los grupos deben resolver el mismo caso, de acuerdo a los contenidos temáticos que se pretende abordar, lo que permite la elaboración de conclusiones finales sobre el tema, cerrando adecuadamente el proceso.

⁷ SERNA (2004) p.1065.

Para comenzar, el problema debe ser entregado por escrito a los alumnos, junto a una pauta que sirva de guía para su resolución. Esta pauta es especialmente importante cuando el alumno está comenzando a resolver casos, pues lo orienta en el proceso. Más adelante, éste tenderá a ser más mecánico. Esta pauta, en nuestra opinión, debiera considerar los siguientes elementos a identificar por los estudiantes:

- Sujetos involucrados en el problema.
- Hechos que le dan origen.
- Conflicto(s) a resolver (primarios y secundarios).
- Instituciones jurídicas posibles de identificar en el problema.
- Normas jurídicas que se utilizarán en su resolución.
- Solución a las preguntas que el caso plantea.

Si bien la anticipación con que se entregue el problema es variable, de acuerdo a su complejidad y el fin que se persigue en su utilización (como actividad de enseñanza o como forma de evaluación), se sugiere que el profesor se asegure de que el tiempo de que dispondrán los alumnos para el análisis y resolución del problema sea suficiente para fundamentar adecuadamente sus soluciones o respuestas. En este sentido, el profesor debe cerciorarse que los alumnos cuentan con los contenidos teóricos necesarios para resolver adecuadamente el caso. Lo anterior a través de una o más clases expositivas o mediante la preparación de material de lectura. En este último caso, es recomendable evaluar previamente dichos contenidos, a través de algún medio de control definido por el profesor.

También resulta altamente aconsejable en la aplicación de este método la realización de una sesión plenaria final, a objeto que se expongan y discutan las soluciones de los distintos grupos al caso sometido a resolución. Para esto se pueden utilizar como guía las mismas preguntas incorporadas al caso y, a partir de cada respuesta, el docente solicita al resto de los alumnos que la comenten o complementen.

En cuanto a su evaluación, lo que caracteriza a este tipo de metodologías es su dificultad para evaluarlas, pues intencionan el desarrollo de varias competencias a la vez, varias de ellas difíciles de pesquisar. Para facilitar el proceso, es fundamental contar con una pauta de evaluación, previamente conocida por los alumnos, con criterios e indicadores que permitan medir el cumplimiento de los objetivos específicos que se persigue lograr con el análisis de la sentencia.

Finalmente, reconocemos que la actividad docente es (o debiera ser) esencialmente flexible, exigiendo una adaptación permanente al contexto específico en que se desarrolla. De esta forma, el tipo de institución, número de alumnos por curso, nivel dentro de la carrera, entre varios otros, son factores que influyen directamente en la estrategia metodológica que se diseñe e implemente. Si bien el método de resolución de casos efectivamente acerca más al estudiante de Derecho a su futuro ejercicio profesional, también exige unos conocimientos previos que hacen difícil (aunque no totalmente imposible) su aplicación en los primeros años de la carrera. Por ello, es probable que se logre un mejor aprovechamiento de sus ventajas en niveles superiores, en que los cursos cuentan con menos cantidad de alumnos y en que, a la vez, los estudiantes son más maduros intelectualmente, poseen un mayor cúmulo de conocimientos en diversas áreas del Derecho y debieran estar mejor preparados para asumir la variedad de tareas "extra" que una metodología activa como ésta exige.

Siendo así, el acople con el método de análisis de casos es muy recomendable, enfatizando su aplicación en los primeros niveles de la carrera (primer y segundo año). De esta forma, habiendo analizado el proceso que lleva a cabo el Tribunal para resolver un determinado conflicto, el razonamiento que despliega y la resolución que definitivamente toma, el estudiante queda mejor preparado para resolver por sí mismo un caso, en los niveles superiores de la carrera, una vez que cuente con un acervo mínimo de conocimientos que le permitan llevar a cabo esta tarea exitosamente. Además, la utilización de este método desde el inicio de su formación posibilita el desarrollo de habilidades necesarias para el estudio mismo de la carrera, como la capacidad de resumir y organizar información, gestionar recursos informáticos, comprensión lectora, análisis, síntesis, inducción, etc., y permite al alumno constatar cómo los tribunales aplican el Derecho, lo que contribuye a que encuentren sentido y utilidad a lo que estudian.

III. Conclusiones

Teniendo como premisa fundamental que la clase magistral no debe ser desechada de la enseñanza del Derecho, por las razones indicadas precedentemente, estamos convencidos de que su complementación con metodologías activas, que intencionen la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de abogado en los tiempos que corren, permite lograr dos objetivos:

- Enriquecer la educación formativa de los alumnos de Derecho.
- Acerca la enseñanza jurídica a un modelo educativo basado en competencias, insertándola así al actual contexto de la educación superior.

Una metodología mixta permite entregar a los estudiantes los conocimientos teóricos suficientes en un tiempo siempre reducido (saberes), por una parte, y, por la otra, enfrentarlos, durante su formación profesional, a analizar casos, resolver problemas, buscar soluciones, en fin, poner en práctica y aplicar dichos conocimientos a situaciones concretas (saber hacer), todo ello enmarcado en un estilo de actuación, con compromisos personales basados en ciertos valores y actitudes hacia el trabajo (saber ser).

Transmitir información (normas, doctrina, decisiones judiciales) previamente sistematizada y controlar su retención por parte de los alumnos es sólo una parte de la enseñanza del Derecho. La otra es preparar al estudiante en el presente para ejercer su profesión en el futuro. Es comprender que el abogado siempre deberá participar de la resolución de problemas, sea directa o indirectamente, deberá efectuar análisis críticos, argumentar, tomar decisiones, transferir conceptos teóricos a la práctica, tener excelentes habilidades comunicacionales, tanto orales como escritas, y capacidad de gestión de recursos informáticos, entre varias otras exigencias. Es entender que es la Facultad de Derecho el lugar donde deben definirse las competencias y gestarse las metodologías que formarán parte del proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que el estudiante enfrente con éxito las exigencias del mercado laboral que lo recibirá al obtener su titulación.

En definitiva, asumir que sólo una reformulación metodológica permitirá que enseñar Derecho y preparar futuros abogados sean, ambos, la misión de toda Facultad de Derecho, en una relación de eficiente complementariedad. Y complementarias también, entonces, deben ser las metodologías utilizadas en la enseñanza y formación de los futuros abogados de nuestro país.

Bibliografía

DELGADO, Ana; BORGE, Rosa; GARCÍA, Jordi; OLIVER, Rafael; SALOMÓN, Lourdes (2006): *Evaluación de las Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política* (Barcelona, Editorial J.M. Bosch Editor).

RIESCO, Manuel (2008): "El Enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje", en *Tendencias Pedagógicas* (Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid), Vol. N° 13: pp. 79-105.

SERNA, José María (2004): "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (Nueva serie), año XXXVII, Vol. N° 111: pp. 1047-1082.

LÓPEZ, Miguel (2007): "Otro punto de vista sobre la enseñanza-aprendizaje del derecho en México", en CIENFUEGOS SALGADO, David; MACÍAS VÁSQUEZ, María (Coords.), *Estudios en*

homenaje a Marcia Muñoz del Alba Medrano. La enseñanza del Derecho (México, Universidad Autónoma de México), pp. 235-251.

COLOMA, Rodrigo (2005): "El ocaso del Profesor Binns: un ensayo acerca de la enseñanza del Derecho en Chile", en *Ius et Praxis* (Universidad de Talca), Vol. 11 N° 1: pp. 133-172.

PÉREZ, Juan (1992): "La enseñanza del Derecho en Estados Unidos", en *La Filosofía del Derecho en EE.UU: Problemas actuales*, N° 12: pp. 41-93.