



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



DESARROLLO
INSTITUTO
DE ECONOMÍA
Y NEGOCIOS

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA (MAE) EN LA CARRERA DE DERECHO

Programa Estado de Derecho y Cultura de la Integridad

Aliados:



Ficha **Técnica**

Este documento fue elaborado por el Instituto Desarrollo (ID), con el apoyo técnico y financiero de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), en el marco del Programa Estado de Derecho y Cultura de la Integridad.

Autoría

Juana I. Acosta López es Magister en derecho (LL.M) en estudios internacionales de New York University (NYU). Magíster en Derechos Humanos y Democratización de la Universidad Externado de Colombia. Codirectora del Grupo de Investigación en Derecho Internacional de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de La Sabana (Chía, Colombia). Profesora de la Universidad de La Sabana y directora de la Clínica Jurídica de Interés Público y Derechos Humanos de la misma institución. Miembro del Comité Editorial de la Revista International Review of the Red Cross. Ha sido agente de Colombia, Chile y Bolivia ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos y es consultora en temas de derecho internacional y justicia transicional. Fue presidente y vicepresidente de la Academia Colombiana de Derecho Internacional. Es conjuce del Tribunal Especial para la Paz en Colombia

María Camila Ospina es abogada de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, con énfasis en Derecho Internacional y Derechos Humanos, y Magíster (Cum laude) en Derecho de la Universidad de Notre Dame, Indiana, EE. UU. Es miembro de la junta directiva y del consejo de fundadores de la Plataforma Cívica Nueva Democracia en Bogotá, Colombia. Ha trabajado para la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Bogotá. También trabajó en un informe sobre violencia y discriminación contra la mujer para la Defensoría del Pueblo en Colombia, así como en una consultoría para la Defensoría del Pueblo en Argentina sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Formó parte de la Fundación Terre des Hommes - Lausanne) en Bogotá, y actualmente trabaja para la consultora FTI en la oficina de Bogotá. Ha sido consultora principal de Notre Dame en el programa Estado de derecho y cultura de la integridad, impulsado por Instituto Desarrollo, durante los últimos dos años y medio. Hasta la fecha, ha entregado más de cinco informes sobre Educación Jurídica y Estado de Derecho en Paraguay.

Dirección General del Programa Estado de Derecho y Cultura de la Integridad

José Tomás Sánchez, director del Programa
Salvadora Giménez, coordinadora de Educación Superior
Javier Contreras, coordinador de Estado de Derecho

Dirección del Instituto Desarrollo

José Molinas, director académico y economista jefe

Coordinación de diseño y diagramación

Melissa Olavarrieta, especialista en Comunicación Institucional

Acompañamiento técnico

Mercedes Argaña, miembro del equipo técnico de Educación Superior

Asunción, mayo de 2022


El uso en este material del masculino plural para referirse a hombres y mujeres como colectivo no tiene intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de economía expresiva, facilitadora de la lectura.

Este material fue posible gracias al generoso apoyo del pueblo de los Estados Unidos de América a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de este material es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente los puntos de vista o las posiciones de USAID o el Gobierno de los Estados Unidos.


GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA (MAE) EN LA CARRERA DE DERECHO

Tabla de **Contenidos**

Presentación	5
¿A quién va dirigida esta guía?	6
Aspectos generales de las Metodologías Activas de Enseñanza (MAE)	7
Beneficios de implementar las Metodologías Activas (MAE) en la enseñanza del Derecho	13
Las Metodologías Activas de Enseñanza como herramientas pedagógicas excepcionales.	13
Las Metodologías Activas de Enseñanza, esenciales para el desarrollo de habilidades prácticas fundamentales	15
Otras ventajas	17
Testimonios	20
Método del caso o Método Basado en la solución de problemas (problem-based)	23
Aspectos generales	23
Usos y beneficios	24
Descripción de la metodología	26
¿Cómo prepararse antes de la clase?	26
¿Cómo desarrollar esta metodología en la clase?	29
Consejos útiles para su implementación	32
¿Cómo evaluar o calificar esta metodología?	34
Diferencias con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas – ABP - (Problem Based Learning – PBL)	37
Herramientas y material extra	37
Ejemplos de casos	37
Método Dialogado o Socrático	39
Aspectos generales	39
Ventajas y usos	41
Descripción de la metodología	43
¿Cómo me preparo antes de la clase?	43
¿Cómo desarrollo esta metodología en la clase?	44
Consejos útiles para la implementación de la metodología	47
¿Cómo puedo evaluar o calificar?	49
Herramientas y material extra	51
Juicios Simulados, Juegos de roles y Competencias tipo Tribunales Simulados (Moot Court)	52
Aspectos generales	52
Usos y ventajas	52
Descripción de la metodología	56
¿Cómo me preparo antes de la clase?	56
¿Cómo desarrollo esta metodología en la clase?	57
Consejos útiles para su implementación.	59
¿Cómo puedo evaluar o calificar?	59
Competencias tipo Moot Courts	60
Herramientas y material extra	62



Herramientas tecnológicas	62
Listado de concursos internacionales tipo Moot Court	62
Retos y Proyectos	63
Aspectos generales	63
Usos y ventajas	64
Descripción de la metodología	65
¿Cómo prepararse antes de la clase?	66
¿Cómo desarrollar la metodología en el aula de clase?	67
Consejos útiles para implementar la metodología	70
¿Cómo evaluar la metodología?	70
Herramientas y material extra	71
Preguntas frecuentes	72
Bibliografía	75



Presentación

El Programa Estado de Derecho y Cultura de la Integridad promueve como un eje central del fortalecimiento de las instituciones de Educación Superior el desarrollo profesional docente continuo. En este afán se han impulsado diversas líneas de innovación pedagógica: educación con base en competencias, educación inclusiva, uso de recursos virtuales, la investigación en aula, la transversalización de la educación ética en las mallas curriculares, el aprendizaje-servicio, y como un puntal importante, el refuerzo de la incorporación de las metodologías activas de enseñanza y de actividades extracurriculares experienciales en la docencia del Derecho.

Para llevar adelante estas líneas de trabajo, se ha contado con importantes aliados, en particular, para identificar los cambios pedagógico-metodológicos requeridos para enfocar la gestión docente hacia el necesario cambio que debe darse en la Educación Superior para migrar de modelos centrados en la transmisión de conocimiento a modelos enfocados en desarrollar competencias y aprendizajes significativos en los estudiantes. La Universidad de Notre Dame, ha llevado a cabo un estudio sobre estas necesidades y, en función a los resultados del mismo, se desarrollaron sesiones de entrenamiento en dos temas: la importancia de la implementación de metodologías activas que favorezcan aprendizajes experienciales en la formación de estudiantes de las carreras de Derecho.

Al respecto, académicos expertos en metodologías de aprendizaje activo, provenientes de universidades colombianas, lideraron una serie de capacitaciones en las que se introdujeron los fundamentos prácticos de algunas de las metodologías. Estas capacitaciones fueron bien recibidas por profesores de todas las áreas del Derecho, que consideraron que las herramientas impartidas eran muy útiles y pertinentes para su ejercicio profesional y académico. En estas sesiones, a partir de las consideraciones de los docentes, se identificó la necesidad de contar con una orientación guiada en la implementación de estas metodologías.

En consecuencia, el Programa impulsó la elaboración de un documento orientador para aplicar este tipo de innovaciones pedagógicas en las clases. Por esto, nos complace presentar la «Guía para la implementación de metodologías activas de enseñanza en la carrera de Derecho» que, estamos seguros, será de gran valor para el cuerpo docente, y ofrecerá grandes beneficios a los estudiantes y futuros abogados.

¿A quién va **dirigida esta guía?**

Esta guía fue pensada y diseñada para los profesores de las facultades de Derecho en las universidades del Paraguay, así como para los de América Latina. Pese a que las Metodologías Activas de Enseñanza (MAE) pueden traer consigo beneficios para cualquier ámbito de transmisión de conocimiento, el enfoque de esta guía es la enseñanza del Derecho.

A su vez, se le ha dado un enfoque particular al contexto paraguayo y latinoamericano, considerando aspectos como:

- La transformación exhaustiva que requiere el modelo que tradicionalmente se ha implementado en las universidades en todo el continente para la aplicación de las MAE.
- Las condiciones particulares y las herramientas disponibles en las universidades en Paraguay y en toda Latinoamérica, incluyendo los conceptos básicos sobre formación de docentes, la disponibilidad en tiempo que generalmente tiene cada profesor para preparar sus clases, el número de estudiantes, las herramientas técnicas y tecnológicas, las medidas restrictivas del COVID, entre otras.
- La influencia considerable que tiene el derecho continental (*civil law*) sobre los ordenamientos jurídicos en estos países, frente al *common law*, el cual prevalece en Norteamérica o en las universidades inglesas (en las cuales se ha desarrollado o implementado ampliamente las MAE).

Por esto, esperamos que esta guía proporcione la información y las herramientas necesarias para los profesores en todas las áreas del Derecho que deseen emprender más acciones para impactar significativamente en la carrera profesional de sus estudiantes.

Aspectos generales de las **Metodologías Activas de Enseñanza (MAE)**

A pesar de que no se ha llegado a un consenso sobre cuál es la mejor metodología para enseñar Derecho, existen pruebas convincentes que demuestran que las MAE son muy útiles para este propósito. Estas no solo incentivan a los estudiantes a que se apasionen por su carrera, sino también facilitan el aprendizaje, la retención y la aplicación del conocimiento, y los ayuda a desarrollar habilidades prácticas esenciales para el futuro ejercicio de su profesión.

En palabras del Dr. Jonathan L. Black-Branch, la educación jurídica está experimentando cambios alrededor del mundo. Las asociaciones, los colegios y las barras de abogados están evaluando los planes de estudio y las habilidades que les son exigidas a los estudiantes de Derecho para garantizar que los nuevos abogados estén preparados para el ejercicio actual de la profesión.¹ Asimismo, universidades en todo el planeta han empezado a comprender la importancia de asegurar que los nuevos desarrollos en la ciencia de la educación, particularmente los avances alcanzados en el estudio de la forma en la que los seres humanos aprenden, se extiendan al aprendizaje y a la enseñanza del Derecho y beneficie a los estudiantes de esta ciencia, y a la sociedad en su conjunto mediante el perfeccionamiento de la práctica jurídica.

En este sentido, la primera pregunta que debemos responder es ¿qué son las «**metodologías activas de enseñanza**»? Para dar una respuesta iniciaremos con una definición simple. De acuerdo con la Universidad Leicester Learning Institute, «la enseñanza activa es un término que abarca métodos de aprendizaje y de enseñanza que ponen al estudiante a cargo de su propio aprendizaje a través de actividades con propósito»². Otras aproximaciones la han definido como «un enfoque de la enseñanza que implica una participación activa de los estudiantes con el material del curso»³, o «un método en el cual los estudiantes están activa o experiencialmente involucrados en el proceso de aprendizaje»⁴. Por su parte David. A Kolb, gran referente del aprendizaje experiencial, define la enseñanza activa como «el proceso en el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de vivencias. En la enseñanza activa, el conocimiento resulta de la combinación del entendimiento y la transformación a través de la experiencia».⁵

El concepto de enseñanza activa es empleado comúnmente en sentido contrario a «la enseñanza pasiva». Es decir, en oposición a aquellas metodologías en las que los estudiantes reciben conocimiento de forma pasiva, mientras que el profesor es quien lo brinda de manera activa. La diferencia también se puede ver como un enfoque centrado en el estudiante, contrario a un enfoque centrado en el profesor.

¹ Traducción libre de: Black-Branch, Jonathan L (2017) *Modern Legal Education: Towards Practice-Ready Attitudes, Attributes and Professionalism*. Manitoba Law Journal| Volume 39 Issue 1.

² Traducción libre de: University of Leicester, Leicester Learning Institute (2019) Active Learning. Available online <https://www2.le.ac.uk/offices/lli/developing-learning-and-teaching/enhance/strategies/active-learning>

³ Traducción libre de: Queen Su (2017) *What is active learning?* Available online: <https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/active/04whatisactivelearning.html#:text=Active%20learning%20is%20an%20approach,role%20plays%20and%20other%20methods>.

⁴ Traducción libre de: Bonwell, Charles (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington DC.

⁵ Traducción libre de: Kolb, David. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*.

Así, si bien las MAE han sido aplicadas en diferentes áreas del conocimiento, esta guía se centrará en la enseñanza del Derecho. Es por esto que es importante acercarnos a la pregunta realizada desde este ángulo. De hecho, muchos autores en este campo se han referido a estas diferencias en los métodos de enseñanza como «*un cambio de rumbo* en los programas de Derecho que tradicionalmente han estado enfocados en la transmisión de conocimiento a currículos **centrados en problemas**». ⁶ Las diferencias entre ambos métodos fueron explicadas por el Profesor Stephen Nathanson. En el enfoque centrado en transmisión de conocimiento, los planes de estudio están estructurados por asignaturas y los profesores son considerados expertos en la materia. Estos transmiten su conocimiento en el área a los estudiantes con el ánimo de que ellos los memoricen, los entiendan y los apliquen. ⁷ En el enfoque basado en problemas, el currículo está estructurado en torno a problemas, los cuales son estudiados, entendidos y resueltos por los estudiantes como actores activos del aprendizaje. Los docentes son concebidos como facilitadores que guían el proceso de aprendizaje de los alumnos. Durante este proceso los estudiantes descubren soluciones de forma autónoma, alcanzan una comprensión con su propio desempeño, adquieren habilidades y conocimientos mientras resuelven problemas. ⁸

Este enfoque activo de la enseñanza del Derecho, en lugar de pretender proporcionarles todos los conocimientos teóricos que pueden necesitar (o no) para ejercer en alguna de las ramas del Derecho, funciona en torno a un objetivo central: enseñar a los estudiantes a «**pensar como abogados**». Buscar proporcionar a los estudiantes todos los conocimientos que pueden necesitar para la práctica, no solamente es técnicamente imposible, sino también, es contrario a la naturaleza del Derecho que está en constante cambio y desarrollo. De hecho, es muy probable que para el momento en que el estudiante se gradúe, toda la información memorizada bajo el método tradicional de enseñanza ya no esté vigente o no la recuerde. Independientemente de ello, esto seguramente acontecerá en algún punto de su carrera. De esta manera y, en resumen, para la aplicación de las metodologías a las que hace referencia esta guía, es importante siempre recordar el objetivo central: enseñar a los estudiantes a pensar y a actuar como abogados, proporcionándoles herramientas que puedan emplear en cualquier área del Derecho y en cualquier contexto profesional.

Habiendo respondido a la primera pregunta, avanzaremos a la segunda: «**en qué consisten las MAE?**» Para dar una respuesta son necesarias dos afirmaciones. La primera es que las MAE son un concepto que abarca varios tipos de metodologías. Sin perjuicio de que las metodologías sean diferentes entre sí, y que empleen herramientas distintas, todas siguen un proceso y una lógica similar en su implementación, tal y como se esbozará en la siguiente sección.

La segunda es que, mientras cada metodología debe ser concebida y aplicada usando un orden y una lógica similar, ello no implica de ninguna manera que deban aplicarse necesariamente en el mismo orden que se sigue en esta guía. Asimismo, las metodologías pueden ser empleadas por el profesor de manera individual o separada, o este puede elegir combinar varias o aplicarlas de forma simultánea. También es importante considerar que

⁶ Traducción libre de: Stuckey, Roy T. et al. (2001) *Preparing Students to Practice Law: A global problem in need of Global solutions*.

⁷ Traducción libre de: Nathanson, Stephen (1998) *Design problems to Teach Legal Problem Solving*, 34 CA. WL REV 325.

⁸ Ibid.

casi todas las metodologías pueden ser aplicadas en cualquier momento del proceso de enseñanza. Más detalles serán proporcionados en el cuerpo de esta guía.

Con esto en mente, vamos a proceder a responder la segunda pregunta. En 1956, Benjamin Bloom y otros profesores de la Universidad de Chicago escribieron un libro titulado *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. El libro explicó la estructura del aprendizaje humano⁹ y ha sido una guía crucial para las metodologías modernas de enseñanza. De hecho, al menos dos publicaciones recientes y muy influyentes en el mundo de la enseñanza jurídica se han referido a este: Roy Stuckey et al., *Best Practices for Legal Education* (2007) y Michael T. Gibson, *A Critique of Best Practices in Legal Education: Five Things All Law Professors Should Know* (2012). *Best Practices* es un amplio estudio que fue llevado a cabo en 2007 por la Clinical Legal Education Association. El reporte fue dirigido por Roy Stuckey y 15 profesores de 15 diferentes facultades de Derecho. *Taxonomy* por su parte, describe cómo las personas aprenden en seis niveles o pasos que aumentan progresivamente su dificultad. Cada nivel requiere diferentes habilidades y debe superarse en un orden específico. Este demuestra por qué los ejercicios de solución de problemas (*problem-solving*) son fundamentales, incluso para las facultades de Derecho que desean enseñar política pública o filosofía.¹⁰

Estos 6 pasos esenciales para aplicar las MAE fueron resumidos por el Profesor Gibson.¹¹ Los pasos son consideraciones fundamentales para planear el contenido de un curso y la metodología que el docente empleará durante este, como también la forma en la que se estructurará cada clase y la manera en que él garantizará que sus estudiantes estén aprendiendo el contenido del curso. Los pasos son los siguientes:

1. Conocimiento: *conocimiento y recordación*. Para iniciar el proceso, es importante que siempre se les brinde a los estudiantes los conceptos y las ideas básicas que constituyen la base del resto del proceso. En este punto, los estudiantes deben conocer y recordar al menos parte del contenido.

2. Comprensión: *entendimiento y asimilación del conocimiento*. Como segundo paso, el profesor debe asegurar que los estudiantes puedan explicar en sus propias palabras la información proporcionada en el paso número uno, o interpretarla haciendo inferencias, generalizaciones o síntesis; o extrapolarla o predecir tendencias o inclinaciones aplicando el conocimiento a una situación particular.

3. Aplicación: *usar la información en una nueva situación*. En el tercer paso, los estudiantes deben ser capaces de usar la información en una situación nueva sin que se les diga qué parte de esta es relevante, y sin que se les enseñe cómo emplearla.

4. Análisis: *descomponer la información en partes*. Los estudiantes deben ser capaces de ir más allá con la información que ya cuentan, comprenderla y aplicarla. Deben poder analizarla, descomponerla en partes, comprendiendo cómo estas se relacionan entre sí, y reconociendo qué parte es relevante en cada situación.

⁹ Traducción libre de Bloom, Benjamin S. Et Al. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals: Handbook I*. Cognitive Domain 18 (Benjamin S. Bloom ed., 1956).

¹⁰ Traducción libre de Michael T. Gibson (2012) *A Critique of Best Practices in Legal Education: Five Things All Law Professors Should Know*. Oklahoma City University School of Law. University of Baltimore Law Review. Volume 34, issue 1.

¹¹ Ibid. En página 7.

5. Síntesis: *agrupar los elementos y las partes.* Los estudiantes deben ser capaces de agrupar todo el conocimiento y las habilidades adquiridas de forma tal que puedan constituir un esquema o una estructura que no haya sido evidente antes, combinando la información con nuevos insumos.

6. Evaluación: *hacer juicios* «sobre el valor, sobre varios propósitos, sobre ideas, soluciones, métodos, materiales, etc.».

En su artículo, el profesor Gibson profundiza en la interpretación de estos pasos en el proceso de formación jurídica. Él interpreta esos pasos de la siguiente forma: Primero, conoce y tiene la intención de recordar reglas o conceptos básicas. Segundo, comprende dichas reglas o conceptos. Tercero, aplica estos a casos, problemas o situaciones particulares. En su opinión, estos pasos van de la mano, pues exigen que los alumnos empleen la información que han aprendido para dar una solución en una nueva situación. Esto se puede obtener pidiéndole a los estudiantes que definan las palabras claves de una regla o norma, que la expliquen en sus propias palabras o que la usen para predecir cómo un tribunal resolverá un caso en particular.

Sin embargo, sobre este nivel, la Taxonomía de Bloom señala que existe una diferencia relevante entre el segundo y el tercer paso. En el paso de «Comprensión» el docente les comunica a los estudiantes qué información es relevante para el problema, presentando la hipótesis inmediatamente después de discutir la norma relevante. En el de «Aplicación» el estudiante no recibe indicios sobre qué información es relevante. En cambio, este debe examinar todo lo que ha aprendido hasta ahora y concluir, por sí mismo, aquello que es relevante. Esto demuestra si el alumno puede darle sentido y dominar situaciones con las que se enfrenta por primera vez. Gibson resalta lo anterior reconociendo que «la aplicación es un gran paso», toda vez que los alumnos que comprenden la información pueden no ser capaces de decidir cuándo o cómo deben emplearla. Es por esto que uno de los principales propósitos de la educación debe ser el capacitar a los estudiantes para que puedan aplicar lo que han aprendido a nuevas situaciones. Esta es la razón por la cual Bloom enfatiza que los objetivos de aplicación-relación «son aspectos extremadamente importantes en el currículo». Gibson está de acuerdo al señalar que la «aplicación nos confronta a un material al cual tememos enfrentarnos. Nos muestra parte de una norma o concepto que no logramos entender». ¹²

Continuando con el cuarto paso, Gibson afirma que los estudiantes deben «analizar», un paso que pareciera combinarse con el anterior «Aplicación». El análisis requiere que el alumno divida el nuevo material en los puntos importantes, que reconozca la relación entre estos y organice y estructure esta nueva información.¹³ Entre otras habilidades, este paso requiere que el estudiante identifique los supuestos no expuestos en el material; que distinga los hechos de la hipótesis; que identifique qué puntos del material son las conclusiones y cuáles son los argumentos que las sustentan; o que identifique las falacias lógicas en un argumento.

¹² Traducción libre de: Michael T. Gibson (2012).

¹³ Ibid.

El quinto paso, la «Síntesis», requiere que el alumno recurra a elementos de diferentes fuentes y logre reunirlos en una estructura o esquema que no haya sido evidente antes. Sus esfuerzos deben resultar en un producto que pueda ser observado, y que sea algo diferente a los insumos con los que inició. Normalmente, esto toma la forma de un esquema realizado por los mismos estudiantes, para darle sentido al contenido que han aprendido.

Finalmente, la «evaluación», exige a los estudiantes que emitan un dictamen, lo que usualmente resulta en que estos determinen «si la información o el material es el correcto, es efectivo, útil o satisfactorio»¹⁴. Este último paso es crucial al momento de analizar cuestiones políticas, jurídica o económicas.

Así, en la implementación de este enfoque, el profesor debe siempre tener en cuenta que estos pasos hacen parte de un proceso. Como Gibson asegura, «los estudiantes no pueden alcanzar los niveles superiores de aprendizaje hasta que no dominen los primeros, puesto que los últimos requieren habilidades diferentes y más complejas que los niveles anteriores». Por esto, las actividades que se desarrollan en el semestre, cualesquiera que sean, deben corresponder al orden o a la lógica explicada anteriormente. Es decir, que el profesor debe evitar pedir a los estudiantes que resuelvan un problema o se enfrenten a un caso desconocido, especialmente durante los primeros semestres de derecho, sin asegurarse primero de que estos conocen y entienden el contenido que les permitirá alcanzar estas fases. En el mismo sentido, el docente debe evitar pasarse el semestre explicando una teoría para luego asumir que al final del periodo académico el estudiante será capaz de aplicarla en un examen. Este enfoque puede variar a lo largo de la carrera. En los últimos semestres, los alumnos deberán tener más oportunidades para abordar problemáticas desconocidas sin ayuda externa. Esta es otra razón para fomentar desde los primeros semestres el desarrollo de habilidades prácticas y experienciales en los estudiantes, como la argumentación y la investigación. Esto los dotará de herramientas para enfrentarse a problemas hasta ahora desconocidos a medida que avancen en su carrera. Por último, estos pasos deben ir acompañados siempre de una creciente aptitud para la creatividad. Los alumnos deben ser alentados constantemente a diseñar y crear soluciones legítimas a problemas complejos, e incluso, a encontrar o usar nuevas fuentes del Derecho analizando el contexto con criterios razonables y prudentes.

En conclusión, es fundamental para las MAE respetar este *proceso*, tener en cuenta la evolución propia de cada estudiante y el proceso que los alumnos han recorrido a lo largo de su carrera. En este mismo sentido, es pertinente mencionar los avances posteriores a la Taxonomía de Bloom, liderados por Marzano y Kendall entre el año 2007 y 2008.¹⁵ Su teoría, conocida como la Taxonomía de los Objetivos Educativos, se fundamentó en la Taxonomía de Bloom, pero incorporó nuevos conocimientos sobre el proceso de pensamiento humano. Entre otros, la taxonomía de Marzano y Kendall considera el sistema de conciencia del ser que determina el grado de motivación al nuevo aprendizaje, el sistema de metacognición que elabora el plan de acción, el sistema de cognición que procesa la información y el dominio del conocimiento que provee un contenido necesario.¹⁶ La taxonomía de Marzano también describe niveles de aprendizaje de la siguiente manera:

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Marzano, RJ y Kendall JS (2007) *The new taxonomy of educational objectives*. California, Corwin Press.

¹⁶ Web del Maestro (2010) *Taxonomía de Marzano: Verbos recomendados para indicadores y niveles cognitivos*. Disponible en línea: <https://webdelmaestrocmaf.com/portal/taxonomia-marzano-verbos-recomendados-indicadores-niveles-cognitivos/>

1. Conocimiento/recuerdo – Sistema cognitivo
2. Comprensión – Sistema cognitivo
3. Análisis – Sistema cognitivo
4. Utilización del conocimiento – Sistema cognitivo
5. Sistema metacognitivo
6. Sistema interno

Así, la taxonomía considera tres dominios I) afectivo, II) cognitivo y III) psicomotor. En este sentido, una de las principales innovaciones de esta taxonomía es que «toma en cuenta la importancia del autoconocimiento, las emociones, sentimientos y creencias de la persona, así como su capacidad para establecer metas en su vida y sus acciones, elaborar y evaluar sus estrategias para lograr estas metas; es decir, para organizar su propio aprendizaje, lo cual es conocido como el sistema metacognitivo». En resumen, la taxonomía de Marzano y Kendall sostiene que el aprendizaje humano es más productivo y eficiente con aquello que le es familiar.

En conclusión, ambas teorías describen un proceso, que debe ser tenido en cuenta al decidir cuándo y cómo aplicar las metodologías. Aunque no existe una única manera para poner en práctica este enfoque de forma completa y aplicarlo con los alumnos, en el cuerpo de esta guía se presentarán una serie de metodologías que se han aplicado en Estados Unidos y a nivel mundial. Cada una de estas puede ser usada para poner en práctica estos pasos.

En este punto, es importante destacar que, la enseñanza en el aula a través del MAE puede ser mejorada cuando se combina con otras experiencias y actividades académicas extracurriculares que permiten a los estudiantes comprender la complejidad del derecho en la práctica, la forma en que el derecho interactúa con otras disciplinas, la responsabilidad social que conlleva y la necesidad de abordar los problemas desde varios ángulos. Esto puede llevarse a cabo a través de experiencias extracurriculares, incluyendo trabajo en clínicas jurídicas, litigio estratégico o pasantías.

Beneficios de implementar las **Metodologías Activas (MAE)** en la enseñanza del Derecho

Las MAE son excelentes herramientas de enseñanza en tanto facilitan el aprendizaje, la retención y la aplicación del conocimiento. También, motivan y ayudan a los estudiantes a desarrollar algunas habilidades prácticas que son clave para el futuro ejercicio de la profesión. Estos beneficios serán desarrollados en las siguientes categorías: las MAE como métodos pedagógicos, las MAE como cruciales para el desarrollo de las habilidades prácticas fundamentales para abogados, y otros beneficios.

Las Metodologías Activas de Enseñanza **como herramientas pedagógicas excepcionales**

Las metodologías activas de enseñanza son métodos pedagógicos excepcionales. La teoría del aprendizaje sugiere que la enseñanza activa, en la que los estudiantes deben comprometerse con el material y aplicarlo a problemas concretos, les proporciona un aprendizaje más profundo y duradero.¹⁹

Los medios por los que los humanos aprenden, han sido estudiados por décadas por expertos en el campo de la educación. Uno de los estudios actuales más relevantes, dirigido por el Dr. William Glasser, concluyó con la «Choice Theory»²⁰ o teoría de la elección. «Esta teoría es explicada a través de lo que el Dr. Glasser llamó «la Pirámide del Aprendizaje», también apoyada por los Drs. Jackeline y Martin Brooks.²¹ Como se muestra en el gráfico a continuación, la teoría sugiere que los seres humanos aprenden y asimilan solo el 5 % del contenido presentado cuando solamente escuchan sobre ello, y un 10 % cuando leen al respecto. Este porcentaje aumenta a un 20 % cuando se escucha y se observa al mismo tiempo el contenido, y un 30 % cuando ven una demostración de este. Sin embargo, una de las conclusiones más interesantes es que el porcentaje sube a un 50 % cuando los estudiantes pueden discutir, debatir e interactuar sobre este con sus pares. Las actividades dentro de esta categoría incluyen conversar, preguntar, repetir, hacer un recuento, enumerar, reproducir, intentar recordar, debatir, definir o nombrar. Sorprendentemente, el porcentaje de la capacidad de asimilación aumenta aún más, hasta el 75 %, cuando los alumnos se «ponen manos a la obra» y se involucran en la práctica, experimentando, sintetizando y creando. Las actividades en estas categorías incluyen escribir o crear algo nuevo, comunicar o expresar, practicar, experimentar, catalogar o diferenciar. Finalmente, la cima de la pirámide alcanza el 90 % de asimilación cuando los alumnos son capaces de transmitir a otros lo aprendido. Las actividades dentro de esta categoría incluyen explicar, resumir, estructurar de forma nueva, definir, generalizar o ilustrar.²² En efecto, la principal diferencia entre los métodos de enseñanza que están en la punta de la pirámide y los que están en su base, es el enfoque de la enseñanza. En los niveles más bajos, sin duda, marca una diferencia significativa la priorización de la enseñanza activa sobre la pasiva.

¹⁹ Traducción libre de: Maranville, Deborah et al. (2015).

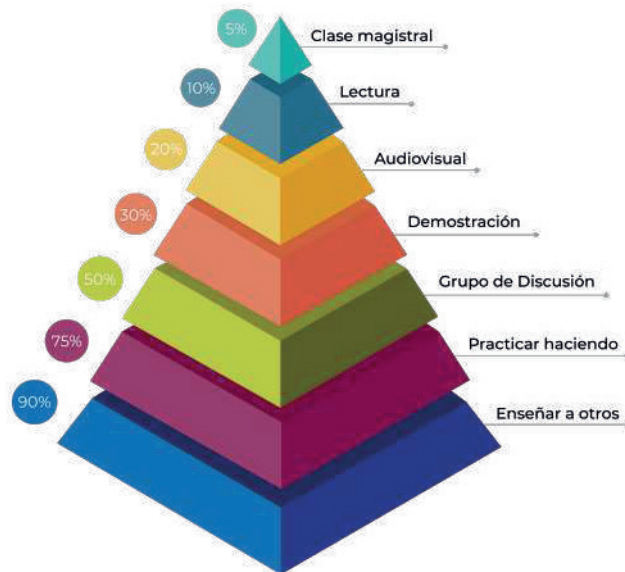
²⁰ Traducción libre de: Mendes, Joyce (2020) How do we learn? | William Glasser's Choice Theory. Disponible en: <https://institutopuruna.com.br/how-do-we-learn-william-glassers-choice-theory/>

²¹ Brooks, Jaqueline and Brooks Martin G. (1993) In search of understanding: The case for constructivist classrooms.

²² Heine Ventures (2015) The Learning Pyramid. Disponible en: <http://heineventures.com/user-interface-design-tips/the-learning-pyramid-2/>

Pirámide del Aprendizaje

Tasas promedio de retención



Fuente: La pirámide del aprendizaje (adaptado del Laboratorio Nacional de Capacitación, EEUU)

Estas conclusiones corresponden con varios de los enfoques empleados específicamente en el ámbito del Derecho. De hecho, en el 2015 un equipo de seis académicos del Derecho de algunas de las mejores universidades de Estados Unidos, publicaron un estudio titulado *Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World* (Construyendo sobre las mejores prácticas: Transformar la educación jurídica en un mundo cambiante)²³. Entre algunas de las conclusiones, sostuvieron que en aulas con muchos estudiantes, en las que es más fácil implementar las metodologías tradicionales, los alumnos asisten pasivamente, olvidan rápidamente o no pueden aplicar los conocimientos impartidos, lo que reduce la eficacia. Por el contrario, un aula pequeña de estudiantes enfocada en la discusión, colaboración y consideración de problemas actuales puede proporcionar una forma de aprendizaje más eficaz.²⁴ El estudio concluyó que, en general, «las metodologías que priorizan el pensamiento analítico han demostrado ser muy efectivas en un gran número de contextos de la enseñanza del derecho»²⁵.

De forma similar, en el 2007 la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching lideró uno de los estudios más exhaustivos en la historia reciente sobre educación jurídica titulado *Educating Lawyers – Preparation for the Profession of Law, or The Carnegie report*²⁶ [Educar a los abogados - Preparación para la profesión de abogado o El informe Carnegie] (en adelante Informe Carnegie). Las cinco «observaciones clave» del Informe Carnegie reconocen que las facultades de Derecho de Estados Unidos «son instituciones educativas impresionantes» y subrayan que «en un periodo de tiempo relativamente corto (3 años), pueden impartir un hábito de pensamiento distintivo que constituye la base del desarrollo de sus estudiantes como profesionales del Derecho». Así mismo, el informe resaltó que entre «estudiantes de diferentes clases y ubicaciones geográficas, el equipo de investiga-

²³ Maranville, Deborah et al. (2015).

²⁴ Hunter Schwartz, Michael; Hess, Gerald F. y Sparrow, Sophie S., (2013) What the Best Law Teachers Do. Revisar también: Maranville, Deborah et al. (2015).

²⁵ Traducción libre de: Maranville, Deborah et al. (2015). Supra note 40.

²⁶ Bond, Colby, Shulman et al (2007) *Educating Lawyers – Preparation for the profession of law*. The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.

ción encontró evidencia *inequívoca* del **poder pedagógico** durante la primera fase de la educación jurídica [...] y adicionó que «a pesar de la amplia variedad de contextos sociales y experiencias de estudiantes de la carrera, todos aprenden a «pensar como abogados».

La Universidad de la Sabana, en Chía, Colombia, es un buen ejemplo de las ventajas que trae implementar estas metodologías. Su facultad de Derecho es considerada como una de las que ha tenido el progreso más rápido y significativo en los últimos años. En 2012 la facultad no figuraba en el Ranking Mundial de QS, como tampoco en los rankings para Latinoamérica. En 2020 la universidad fue ubicada en el 10.º lugar en la categoría de Derecho y estudios jurídicos de la región, y obtuvo el 2.º lugar en el país, según el Latin America University Ranking. En conversaciones con el equipo académico y el director del programa de Derecho, varios factores han contribuido a lograr estos avances, lo que incluye un estricto proceso de admisión, grupos de estudiantes más pequeños, la vinculación de más profesores de tiempo completo y mejor formados (en cambio de más profesores menos cualificados de medio tiempo), el impulso de proyectos de investigación y de clínicas jurídicas, y la implementación de diferentes métodos de enseñanza.²⁷ De hecho, el equipo se refirió a la implementación del Método del Caso como una de las principales reformas en las metodologías de educación, pero también a otras tantas metodologías activas de enseñanza. De hecho, la universidad creó un departamento específico de «relevancia práctica en la enseñanza», el cual ha ayudado a toda la facultad a reforzar las metodologías activas y ha animado a trabajar de forma interdisciplinaria.

Las Metodologías Activas de Enseñanza, **esenciales para el desarrollo de habilidades prácticas fundamentales**

Las Metodologías Activas de Enseñanza no solo son grandes herramientas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino que también son cruciales para el desarrollo de las habilidades que los futuros abogados necesitarán para ejercer el Derecho.

Una de las principales conclusiones del Informe Carnegie es que «los estudiantes de derecho necesitan un currículum dinámico que les permita moverse entre la comprensión y la puesta en práctica, entre la experiencia y el análisis».²⁸ Más aún, el informe resaltó que «las facultades de Derecho están enfrentando a una necesidad cada vez más urgente de acortar la distancia entre los conocimientos analíticos y los prácticos, y de contar con profesionales más robustos e integrales».²⁹ Es por esto que «la educación jurídica debería buscar unir las dos caras de la enseñanza: el conocimiento formal y la experiencia práctica».³⁰ En consecuencia, el objetivo no es solo agregar una carga más a la enseñanza del Derecho en las facultades o enseñarles a los estudiantes todo lo que posiblemente necesitan conocer para ejercer el Derecho. Más bien, la meta debe ser introducir y experimentar habilidades y hábitos profesionales que le permiten a los graduados hacer la transición al ejercicio del Derecho con relativa facilidad».³¹

²⁷ Entrevista a Andrés Felipe López, director del programa de Derecho, Universidad de la Sabana. Revisar también el Proyecto educativo, Facultad de Derecho Universidad de la Sabana. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos-de-usuario/Documentos/DocumentosdeFacultadesoUnidadesAcademicas/FacultaddeDerecho/PROYECTOEDUCATIVODER.pdf>

²⁸ Traducción libre de: Bond, Colby, Shulman et al (2007).

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

Así mismo, en el 2001 el Profesor Stuckey dirigió una exhaustiva investigación sobre la preparación de los estudiantes para practicar el Derecho como un problema global *Preparing Students to Practice Law: A Global Problem in Need of Global Solutions*.³² Él concluyó que, «sin importar el país o el sistema legal, el enfoque era común y útil en todos los contextos».³³ Explicó que los estudiantes necesitan entender la interrelación entre las teorías y las filosofías sobre el ejercicio del Derecho con situaciones jurídicas reales, y afirmó que «el conocimiento de la teoría jurídica y la doctrina es inútil si no se cuenta con la habilidad de aplicarlo a problemas jurídicos».³⁴

De hecho, el desarrollo de habilidades prácticas fundamentales en futuros abogados parece ser una cuestión común no solo para la región sino para todo el mundo. Profesionales del Derecho han afirmado en varias ocasiones que, si bien los programas de Derecho tienen una duración de 3 a 6 años, los estudiantes usualmente se gradúan sin conocimientos prácticos; esto significa que, aunque cuenten con una gran cantidad de conocimientos teóricos previos, no están preparados para ejercer la profesión.³⁵ Diferentes sectores jurídicos en todo el mundo, como despachos de abogados, empresas, entidades públicas, entre otros, han puesto sobre la mesa su preocupación.³⁶ Un artículo reciente de los profesores Mohd Hazmi y Noor Dzuhaidah, de la Facultad de Syariah y Derecho, de la Universidad Sains Islam Malaysia, asegura que, si bien «los abogados no se convierten en exitosos profesionales del Derecho de la noche a la mañana», y que varios años de práctica nunca serán reemplazados por ningún tipo de capacitación, «ejercer el Derecho no es una extensión de la formación jurídica. De hecho, es una ampliación de la educación jurídica que deben recibir los graduados de Derecho para prepararse como abogados cualificados en el ejercicio de la profesión».³⁷

Habiendo dicho lo anterior, y como se ha manifestado en diferentes partes de esta guía, varios investigadores han concluido que los estudiantes de Derecho deben ser capacitados de forma que los preparen para actuar y pensar como abogados, incluso si no están familiarizados con el contenido de la norma en sí. Como afirmó Elizabeth Garret, exprofesora de Derecho de la Universidad de Chicago y posteriormente presidente de la Universidad de Cornell, «los abogados son, primero y principalmente, solucionadores de problemas». Agregó que «la ley cambia a lo largo de nuestra vida, y los problemas a los que nos enfrentamos varían significativamente. Los profesores de Derecho no pueden proporcionar a sus estudiantes respuestas concretas, pero sí pueden ayudarlos a desarrollar habilidades de razonamiento que pueden aplicar los abogados, sin importar la materia jurídica».³⁸ De forma similar, el informe de Building on Best Practices concluye que «la explosión de la legislación y de la jurisprudencia del siglo pasado, el incremento en el ritmo de cambio de legislación existente, las transformaciones en la profesión jurídica, la disponibilidad de acceso instan-

³¹ Ibid.

³² Stuckey, Roy T. (2001) *Preparing Students to Practice Law: A global problem in need of Global solutions*.

³³ Ibid

³⁴ Ibid.

³⁵ Traducción libre de: Boston College of law (2013) «*Can Law Schools Prepare Students to be Practice Ready? - Transcription of 2013*». *Chapman Law Review Symposium: «The Future of Law, Business, and Legal Education: How to Prepare Students to Meet Corporate Needs» Panel 1: Can Law Schools Prepare Students to be Practice Ready?* - Panelistas: James E. Moliterno*** Sara K. Rankin. Disponible en: <https://lawdigitalcommons.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1726&context=lsfp>

³⁶ Ver a modo de ejemplo: *The New York Times* (2011) *What They Don't Teach Law Students: Lawyering*. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2011/11/20/business/after-law-school-associates-learn-to-be-lawyers.html>

³⁷ Mohd Hazmi Mohd Rusli & Noor Dzuhaidah Osman (2020) *Law graduates unprepared for pupillage?* <https://www.malaysiakini.com/letters/551798>

táneo a la información, hacen que el enfoque tradicional sea insostenible».³⁹

En conclusión, la forma en que la teoría jurídica y el conocimiento son enseñados puede impactar altamente el desempeño de los jóvenes abogados y transformarlos en mejores profesionales. Las MAE pueden ayudar a impartir estos hábitos particulares de pensamiento, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades esenciales para ejercer el Derecho, incluyendo la resolución de problemas, la lectura crítica, la escritura y edición, la comunicación oral y la escucha, la investigación, la organización y gestión, el servicio público y la promoción de la justicia y la construcción de relaciones y colaboración. En 2020 estas habilidades fueron reconocidas por la American Bar Association (ABA) como «las habilidades fundamentales que los estudiantes de Derecho necesitan para desarrollarse en el ejercicio actual de la profesión».⁴⁰ De manera parecida, estas pueden ayudar a formar lo que Tony Wagner, profesor de la Universidad de Harvard, enlistó como las habilidades esenciales para profesionales y ciudadanos del siglo XXI: colaboración, resolución de problemas; pensamiento crítico; curiosidad e imaginación; liderazgo influyente; agilidad y adaptabilidad; iniciativa y emprendimiento, comunicación efectiva oral y escrita; acceso a información para su análisis. Se puede observar que las demandas de la sociedad contemporánea, caracterizadas por la velocidad en la generación de conocimiento, requieren estrategias en el aula que vayan más allá de la memorización, la jerarquía y la repetición de esquemas y modelos preestablecidos.

Otras **ventajas**

Por último, pero no menos importante, creemos que hay 3 ventajas adicionales de las MAE que vale la pena resaltar: fomentan la creatividad, aumentan la motivación y brindan oportunidades para abordar cuestiones éticas y de justicia de forma transversal a lo largo del plan de estudios de Derecho.

Primero, como Sir Ken Robinson aseguró, la educación no debería anestesiar las habilidades de los estudiantes, por el contrario, debe tener como objetivo «el despertar lo que los alumnos llevan dentro», e incluso aquellas ideas y habilidades que estos no sabían que tenían⁴¹. Varios autores han sugerido que los métodos pasivos tradicionales de enseñanza sofocan el desarrollo de las habilidades creativas de los estudiantes; teniendo en cuenta que la enseñanza activa promueve y acoge la creatividad, como una habilidad crucial que los estudiantes no solo necesitarán a lo largo de su vida, sino que representará una ventaja competitiva, y que, al final, beneficiará la calidad del ejercicio del Derecho en el país. Como fue mencionado por Julián Betancourt, del Centro de Estudios de Creatividad Aplicada de Guadalajara, México, «educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa, confianza; personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida,

³⁸ Traducción libre de: Garrett, Elizabeth, (1998) *Becoming Lawyers: The Role of the Socratic Method in Modern Law Schools*. University of Chicago- The Law School. Disponible en: <https://www.law.uchicago.edu/socratic-method>

³⁹ Traducción libre de: Maranville, Deborah et al. (2015) *Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World*, Disponible en: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstractid=2637544>

⁴⁰ Traducción libre de: American Bar Association Preparing for Law School Disponible en: <https://www.americanbar.org/groups/legaeducation/resources/prelaw/>

⁴¹ Traducción libre de: Robinson, Sir Ken, (2009) *The Element: How finding your passion changes everything*. Viking Books. Página 16.

tanto escolar y cotidiana. Además, educar en la creatividad es ofrecer herramientas para la innovación»,⁴² lo que es crucial en el ejercicio del Derecho, particularmente considerando los retos a los que se enfrentarán las futuras generaciones.

En segundo lugar, las MAE motivan a los estudiantes a amar el aprendizaje y a apasionarse como estudiantes y como futuros abogados a estar activamente comprometidos con su carrera profesional. Como afirmó el profesor Von Hohendorff et al. en la Universidad do Vale do Rio dos Sinos, de Brasil, «actualmente, la educación jurídica está enfrentándose a una crisis metodológica, la cual se manifiesta en la difusión de métodos demasiado teóricos e imprácticos. En este escenario, al mismo tiempo que los estudiantes se desmotivan por aprender lo que se imparte en las universidades, existen profesores estancados que usan currículos anticuados que manifiestan su descontento por la falta de interés de sus estudiantes».⁴³ Por esto, motivar a los estudiantes es fundamental por las siguientes dos razones. Primero, cuando alguien ama lo que hace, lo hace mejor. Segundo, se reducen las tasas de deserción cuando se le permite a los estudiantes ser parte del proceso, particularmente, cuando se presenta un lugar donde la creatividad y la individualidad son permitidas, y la creación es fomentada. En muchos casos, la sensación de lo contrario es la razón por la cual muchos estudiantes abandonan la carrera de Derecho. Por otra parte, la andragogía, ciencia que investiga cómo aprenden los adultos, ha alcanzado conclusiones sorprendentes. Una de las más importantes es que los adultos aprenden sobre aquellos que les interesa y lo que disfrutan haciendo.⁴⁴ Asimismo, en apoyo a las ventajas mencionadas, de acuerdo con la teoría de andragogía de Malcom Shepherd Knowles, los adultos aprenden haciendo, y su retención incrementa cuando entienden la relevancia de aprender y el impacto que esto tiene sobre su propio mundo.⁴⁵ Por esto, no es insignificante afirmar que es esencial que disfruten lo que hacen y que las MAE pueden ayudar a generar esta experiencia.

Por último, la enseñanza de ética en la facultad de Derecho es fundamental para capacitar a abogados jóvenes. Los estudiantes necesitan integrar y reflexionar sobre el rol de la responsabilidad profesional en el ejercicio del derecho y en la cultura jurídica. Los altos niveles de corrupción en el país señalan que esta es una tarea esencial. En resumen, los abogados contribuyen a varios fines sociales, lo que debe llevarse a cabo con gran responsabilidad basado en principios éticos. Es por esto que la enseñanza de ética debería ser integrada en cada parte del proceso de la formación jurídica, en lugar de ser un elemento «extra» en el plan de estudios. Los estudiantes deben aprender a integrar el razonamiento ético en sus tareas diarias y las MAE son herramientas fundamentales para desarrollar este conjunto de habilidades. La enseñanza activa permite a los profesores integrar la ética y la justicia en sus clases, y enseñarlas de forma transversal. También, la enseñanza de la ética no puede reducirse a una asignatura del programa de Derecho, en su lugar, debe permear todo el proceso de aprendizaje y las MAE le permiten al docente hacerlo de forma natural.⁴⁶

⁴² Betancourt, Julian (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada Guadalajara, México. Disponible en: <https://www.psicologiacientifica.com/creatividad-en-educacion/>

⁴³ Traducción libre de: Von Hohendorff, Raquel de Oliveira Elsnar Larissa and Vinicius BenGustavo (2021) *Um estudo sobre a aplicabilidade da aprendizagem baseada em projetos no ensino do direito* Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. Disponible en: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/57799/67531>

⁴⁴ Betancourt, Julian (2000).

⁴⁵ Ibid

Testimonios

«He litigado ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos por más de 20 años. En estos años he liderado equipos de trabajo en el sector público y en el privado, y en mi experiencia, ha sido que los abogados que han tenido la oportunidad de ser educados en metodología del caso, demuestran habilidades especialmente útiles para ejercer el derecho en ambientes que implican la solución de problemas complejos. Estos abogados tienen una gran capacidad de abstracción en las situaciones jurídicas que deben resolver. Esto les ha permitido identificar las normas aplicables y ser más efectivos en sus procesos investigativos, ser más creativos en su proceso de argumentación y en el uso de normas procedimentales. Asimismo, pueden anticiparse fácilmente a la posición del oponente o de juez, lo que les permite robustecer sus argumentos. En conclusión, estos abogados cuentan con las herramientas necesarias para definir y ejecutar una estrategia legal».

Ángela Margarita Rey Anaya

Directora ejecutiva de United4Justice

Ex directora del área de Derechos Humanos del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia

«Las metodologías de aprendizaje activo han tenido un impacto trascendental en mi labor como profesora de Derecho. No solo porque las sesiones de clase son más divertidas y apasionantes, y porque nunca una clase es igual a otra; sino porque me han permitido aprender cada día de mis estudiantes y sorprenderme con sus capacidades creativas y de innovación jurídica. El trabajo personalizado con los estudiantes también me ha permitido guiarlos para llevarlos más allá de lo que ellos mismos creen que son capaces de hacer, y en últimas, esta manera de ser profesora es como una historia de amor: estas metodologías me han hecho enamorarme cada día más del derecho, de la academia, de las aulas y de mis estudiantes. Por eso, como profesora que lleva aplicando estas metodologías por casi 20 años, metería las manos en el fuego para decirle que ¡sí! a cualquier profesor o profesora que me pregunte si vale la pena el esfuerzo y el tiempo que demanda el implementar estas metodologías».

Juana I. Acosta

Codirectora del Grupo de Investigación en Derecho Internacional, Profesora, y directora de la Clínica Jurídica de Interés Público y Derechos Humanos de la Universidad de La Sabana

⁴⁶ Un mayor detalle sobre cómo «transversalizar» la formación ética en los programas de estudio de las Facultades de Derecho puede leerse en la Guía Básica: Desarrollo de la competencia ética en las carreras de Derecho (ID/USAID, 2022), disponible en: <https://desarrollo.edu.py/dtportfolios/guia-de-transversalizacion-de-competencias-basicas-de-la-etica-en-el-ambito-de-derecho/>

«Como estudiante, el método del caso me permitió acercarme a la realidad del ejercicio del Derecho, a desarrollar competencias claves para la carrera y profundizar en estos conceptos —que también se verían en un método tradicional— pero no con el mismo nivel de profundidad o en el marco de un trabajo que exige mucha autonomía de mi parte. Fue una invitación persuasiva a la investigación exhaustiva, al análisis con lupa, a la imaginación y a la creatividad. Estoy totalmente convencida que difícilmente podría dedicarme a mi trabajo como profesora, litigante y consultora si no contara con el enfoque que me impartieron desde las clases».

Cindy Espitia

Profesora de Derecho y de Comunicación Social

Consultora en asuntos de Derechos Humanos

Exparticipante de *moot courts*

«Tuve la oportunidad de aprender y aplicar el método del caso en diferentes oportunidades a lo largo de mi formación como abogado. En la facultad de Derecho, algunos de mis profesores empezaron a usarlo, durante el curso de mi maestría en la Universidad de Notre Dame era un método común para desarrollar la clase, pero, sobre todo, fue en las tres competencias de juicios simulados ante cortes internacionales que aprendí y fortalecí mis conocimientos a través de este método. Considero que es la mejor forma de aprender, pues me ha permitido asimilar conceptos en abstracto y, al mismo tiempo, aplicarlos en casos concretos. Dado que el Derecho es, ante todo, una práctica, poder desarrollar un método lo más cercano posible a la aplicación de lo aprendido es importante para la formación de un abogado. Creo que fue muy importante haber tenido contacto con este tipo de metodologías, pues cuando participo en un proceso de selección, le doy mayor puntuación a los abogados que tienen este tipo de experiencias».

Jonathan Riveros

Magistrado Auxiliar en la Jurisdicción Especial para la Paz

«El uso de casos de estudio me ha ayudado, tanto cuando fui estudiante como docente que soy, pues es una metodología que enfrenta a los estudiantes a ejemplos que se asemejan más a las tareas que desempeñarán como abogados y profesionales. Enfrentarse a un marco particular en un caso, brinda una oportunidad de revisar los conceptos de fondo prestando atención a los matices de los hechos. A diferencia de otras formas de enseñar, el uso de casos permite desarrollar habilidades, incluyendo el análisis crítico, para identificar las cuestiones jurídicas que deben abordarse, y el pensamiento creativo para encontrar soluciones y la norma aplicable a esta. El resultado es un ejercicio que comprende la forma y el fondo, la formación en el ejercicio del derecho para presentar un argumento de una parte o proponer conclusiones jurídicas basadas en la aplicación de la norma a los hechos».

Paola Patarroyo

Legal Officer, Oficina de Asuntos Jurídicos de las Naciones Unidas

LL.M en International Legal Studies, Universidad de Nueva York

«El proceso de formación del abogado no puede entenderse sin el recurso a las metodologías activas. Estas permiten una simbiosis entre el saber teórico y el saber práctico. El aprendizaje con metodologías activas me permitió comprender el alcance y relevancia práctica de los conocimientos jurídicos, llevando lo teórico hacia las realidades del ejercicio de la abogacía. Actualmente me desempeño en consultoría corporativa, civil y mercantil; soy testigo del impacto de la formación que recibí en la Universidad con el uso de metodologías activas (método del caso aplicado en el aula, en clínica jurídica y concursos). Esta metodología amplía la visión del abogado, la cual se enriquece por la interdisciplinariedad, facilitando la identificación y análisis de los problemas a resolver, la gestión de fuentes del derecho, el planteamiento de argumentos sólidos y de estrategias efectivas. La metodología activa me capacitó como estudiante para ejercicio de la profesión que actualmente desempeño. Los abogados del siglo XXI debemos comprender la función social del derecho y hacer del mismo una herramienta de justicia material: la justicia es práctica, no teórica».

Alejandro Beltrán Duarte

Exalumno de la Universidad de la Sabana

Abogado – Asuntos corporativos, civiles y mercantiles

Método del caso o Método Basado en **la solución de problemas (problem-based)**

Aspectos generales

El Método del Caso «hace referencia a una pedagogía (en lugar de un estilo de enseñanza)»⁴⁷ presentado por Christopher Columbus Langdell, quien se desempeñó como decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard a finales de 1800. Langdell creó el primer compendio de casos (*case book*) —una compilación de decisiones judiciales reales— y revolucionó la forma cómo se enseñaba el Derecho en la época. Es por esto que este método también se le conoce como *Método Harvard*. El profesor Langdell pedía a sus alumnos estudiar informes resumidos de casos individuales (*case summaries*) en lugar de aprender sobre las opiniones y estudios de los doctrinantes. Una vez, sus alumnos se adentraban a un *case summary* concreto, Langdell dirigía discusiones grupales formulando preguntas concretas que exigían respuestas igualmente precisas. En 1914, la Universidad de Harvard oficializó este método de enseñanza en el programa de Derecho y le dio el nombre de *Case Method* o Método del caso.⁴⁸ Los resultados fueron tan poderosos que se incrementó cinco veces el número de los alumnos de la Facultad.⁴⁹ El análisis de casos específicos o de opiniones judiciales concretas demostró ser efectivo para enseñar Derecho,⁵⁰ e incentivar a los estudiantes a «pensar en el mundo real».⁵¹

Con el paso de los años, el método se extendió por Europa, Asia y América Latina, donde ha sido utilizado por diversas escuelas y facultades en centros de investigación y universidades de prestigio.⁵² Así, el método se utiliza en distintas facultades, no solo en Derecho, sino particularmente en medicina y en las escuelas de negocios.⁵³ Con el tiempo, y dadas algunas críticas al modelo que consideraban que el estudio de casos reales y de casos que ya hubieran sido decididos por los jueces no era suficiente para preparar a los abogados para la práctica profesional,⁵⁴ el método tuvo una transformación para ampliarse al estudio de casos reales o hipotéticos. Ello, con la intención de que los alumnos crearan soluciones específicas para problemas que se presentan o pueden presentarse en la vida real y que pueden involucrar a muy distintos actores: una persona, una familia, un grupo, una comunidad, una empresa, un país, entre otros.

⁴⁷ Traducción libre de: Macaulay, Don (2019). *The Socratic Method, The Case Method and How They Differ*.

⁴⁸ Castañeda de la Cruz, Miguel (2021) *Importancia de Utilizar El Método Del Caso En La Enseñanza Del Derecho*. Paréntesis Legal 2, no. 2.

⁴⁹ Laise, Luciano D., (2018) *The Teaching of Philosophy of Law and the Case-Method: Some Considerations on Its Challenges in Latin America*, Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito 10, no. 2. Págs 109–15.

⁵⁰ Mateusz, Stepień (2020) *Using Case Studies for Research on Judicial Opinions. Some Preliminary Insights* Law and Method. 1–20.

⁵¹ Traducción libre de: Ellet, William (2015) *Case Study Handbook*. Harvard Business Press, n.d. Available online: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3698705/modfolder/content/0/Case Study Handbook v1.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3698705/modfolder/content/0/Case%20Study%20Handbook%20v1.pdf?forcedownload=1)

⁵² Carlos Cienfuegos Alvarado, Delia Guadalupe Gómez Morales, and María Antonieta Rebeil Corella, «El Método Del Caso: Una Herramienta de Gran Utilidad», *Sintaxis*, no. 1 (2018): 57–64.

⁵³ Para mayor profundización sobre el método del caso en escuelas de negocios y de medicina, ver Harvard Crimson, «Students, Faculty Reflect on 100 Years of Harvard Business School's Case Method», 2021; David A. Garvin, «Making the Case Professional Education for the World of Practice», *Harvard Magazine*, 2003.

⁵⁴ Sobre las críticas al método del caso, ver, por ejemplo, Guillermo G. Peñalva, «El Método de Casos y El Método de Problemas En La Enseñanza Del Derecho», III Número Extraordinario de Revista Anales de La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP, no. 1 (2017): 145–70; Juan Abelardo Hernández Franco, «Elementos Para Aplicar El Método Del Caso En La Formación Jurisdiccional y de Fiscales», vol. 4, 2016.

Por ello, hoy podemos hablar de 2 variantes pedagógicas (que no son excluyentes) del método del caso. La primera variante, el análisis de las decisiones mediante el método socrático, el cual se aproxima más a su origen en las facultades de Derecho de Estados Unidos; y la segunda variante, el trabajo basado en casos hipotéticos o reales en la búsqueda de una o varias soluciones.⁵⁵ La segunda variante a la que nos referiremos en esta guía tiene en cuenta las particularidades del contexto latinoamericano, dado que la primera es especialmente empleada en sistemas de derecho común.⁵⁶

Usos y **beneficios**

Como se sostuvo anteriormente, «los abogados son, primero y principalmente, solucionadores de problemas, y la primera tarea de las facultades de Derecho es equipar a los estudiantes con las herramientas que requieren para resolver problemas». En efecto, el profesor Stuckey et al. afirmó en el estudio de *Best Practices*, que las facultades de derecho deberían seguir el ejemplo de otras facultades profesionales y transformar sus programas de enseñanza, para que toda la experiencia educativa esté enfocada en proporcionar oportunidades para solucionar problemas bajo supervisión en un ambiente académico; lo que de acuerdo con el reporte es la forma más efectiva y eficiente para el desarrollo de la competencia profesional.⁵⁷

El Método del Caso es la metodología activa por excelencia en el entrenamiento jurídico. Por ello, es fácil obtener de su aplicación todos los beneficios mencionados en la sección anterior. Específicamente, esta facilita el desarrollo de capacidades críticas de mayor nivel. También, garantiza una interlocución directa entre el docente y sus estudiantes y asegura que estos permanezcan activos durante las clases. Otras ventajas señaladas en *Best Practices* serán estudiadas a continuación.

En este sentido, el método del caso requiere que los estudiantes se comprometan activamente con el material de la clase, en lugar de que simplemente tomen notas, para así mejorar su comprensión y retención de la teoría. Además, el profesor también se beneficia al emplear esta metodología, toda vez que aprende a analizar hacia donde quiere llevar a sus estudiantes, en lugar de solo intentar demostrar o educar.⁵⁸ Esta también ayuda a alcanzar metas no teóricas, pues envuelve «valores más amplios de equidad y bien común», por lo tanto, ayuda a los estudiantes a «comprometerse con problemas de identidad profesional», les muestra el valor de «una variedad de conocimientos», e invita a que los estudiantes colaboren en el proceso. Una de las mayores ventajas del método del caso es que les exige a los estudiantes alcanzar los niveles de aprendizaje tres y cuatro de la Taxonomía de Bloom, es decir, la aplicación y el análisis, niveles que son difíciles de alcanzar usando las metodologías pasivas o tradicionales.

⁵⁵ Godio, Leopoldo (2016) El Método de Casos: Algunas Consideraciones Para Su Aplicación a Cursos de Derecho Internacional En Universidades Argentinas, En Particular, La Universidad de Buenos Aires Revista Electrónica Del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja X, no. 16. Págs 46–59.

⁵⁶ Fennelly, David (2014) Penser Par Cas: A Common Law Perspective Revue Interdisciplinaire D'études Juridiques 73. Págs 155–71.

⁵⁷ Stuckey, Roy (2007) Págs 144.

⁵⁸ Cienfuegos Alvarado et al. (2018).

Otra ventaja es que los problemas incrementan la motivación por aprender de los estudiantes. Los problemas plantean preguntas que estos encuentran intrigantes o interesantes, y les ayuda a darse cuenta de que sus ideas pueden beneficiar a personas reales y a pensar sobre problemas que pueden llegar a pasar en la vida real.⁵⁹ De hecho, como lo menciona el profesor Carlos Bernal, la motivación de los estudiantes para aprender es un aspecto crucial del aprendizaje. También en esto el método del caso trae ventajas significativas. De acuerdo con el profesor, los estudiantes ganan más motivación si se creen capaces de llegar a una solución viable sobre los problemas teóricos y prácticos que plantea la clase.⁶⁰ El método del caso está fundamentado en la promoción de la creatividad de los estudiantes, ser creativo es prácticamente un requisito para ser exitoso en este. A los alumnos se les exige pensar fuera de la caja, interpretar fuentes de nuevas maneras, anticiparse a los argumentos de la contraparte y fortalecer sus propios argumentos con el fin de ganar.

Además, el método forma a los estudiantes desde las habilidades más básicas (por ejemplo: la habilidad para leer,⁶¹ la escritura, presentar argumentos de forma verbal y desarrollar trabajo en equipo),⁶² hasta las más complejas, como fomentar su creatividad y su pensamiento crítico. Los resultados de este método son evidentes. En efecto, una encuesta realizada a 43 profesores de la región de Piura, Perú, evidenció que el «84 % de los participantes consideraban que el pensamiento crítico se impulsa a través de la aplicación del método del caso, y que el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes construyen o descubren conocimientos a partir de la relación alumno-profesor. La encuesta concluyó que el método del caso es conocido y avalado por los profesores de Derecho porque comprende el análisis y la reflexión del estudiante, quien propone una solución alternativa luego de analizar los hechos».⁶³ Por último, este método transmite a los estudiantes una actitud de cooperación, de intercambio de ideas y adquisición de nuevos conocimientos,⁶⁴ y los capacita para razonar tal y como lo hacen los jueces.⁶⁵

Ahora, en cuanto a los usos de las metodologías, la verdad es que el método del caso puede ser usado en cualquier punto de la carrera de Derecho. Para esto, el docente debe determinar la complejidad del caso o la cantidad de información que le proporcionará a los estudiantes en comparación con la que estos deben conseguir por sus propios medios, entre otros recursos que permiten al profesor controlar la dificultad de los ejercicios, como la cantidad y el momento en que da retroalimentación a los estudiantes. En cualquier caso, el profesor debe monitorear el trabajo hecho por los estudiantes e interactuar en el proceso para guiarlos y asegurarse que este será productivo, y no estresante o contraproducente. Por último, cuando se considere el uso del método del caso, el docente debe tener en cuen-

⁵⁹ Wegner, Judith (2003) Págs. 39-40.

⁶⁰ Bernal, Carlos (2013) Clases de Derecho para estudiantes activos. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires. Volumen 21. Págs. 15-42.

⁶¹ Dhar, Upinder and Dhar, Santosh. (2018) The Case Method in Legal Education. Asian Journal of Legal Education 5, no. 2. Pág. 182-85.

⁶² Zamora Roselló, María Remedios (2010) La Aplicación de Metodologías Activas Para La Enseñanza de Las Ciencias Jurídicas a Estudiantes de Primer Curso. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (RIJE), no. 1. Págs. 95-106.

⁶³ María del Pilar Quezada Castro et al., «Método De Casos Para Promover El Pensamiento Crítico De Estudiantes De Derecho En Entornos Virtuales De Aprendizaje», Universidad Ciencia y Tecnología 24, no. 102 (2020): 4-10.

⁶⁴ Carlos Cienfuegos Alvarado, Delia Guadalupe Gómez Morales, y María Antonieta Rebeil Corella, «El Método Del Caso: Una Herramienta de Gran Utilidad», Sintaxis, no. 1 (2018): 57-64.

⁶⁵ Traducción libre de: Luciano D. Laise, «The Teaching of Philosophy of Law and the Case-Method: Some Considerations on Its Challenges in Latin America», Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria Do Direito 10, no. 2 (2018): 109-15.

ta que ningún abogado niega que el primer año de la carrera es transformador.⁶⁶ Habiendo dicho esto, usar este método desde el primer semestre, particularmente cuando los casos comprenden problemas actuales y controversiales o son casos originales futuristas (pero eventualmente posibles), puede ser el mejor escenario para fomentar la pasión y la motivación por el aprendizaje del Derecho.

Por supuesto, es normal que el rol de los profesores en los primeros semestres sea más activo, pues deben brindar a los estudiantes recursos antes de pedirles que aborden un caso por sí mismos, o guiarlos para que pueda saber cómo y dónde encontrar la información que necesitan para resolver el problema planteado. A medida que avance el semestre, el profesor debe pedir a los estudiantes ser más creativos y recursivos, y deben poder empezar a utilizar conocimientos adquiridos a través del curso, a lo largo de la carrera o en otras asignaturas. En todo caso, este método puede ser usado en cualquier semestre, y específicamente en cualquier asunto, tema o clase, incluso en las asignaturas en las que se enseña o se abordan políticas públicas o asuntos transaccionales. Los detalles sobre cómo se debe implementar este método se explicarán en el siguiente capítulo.

Descripción de **la metodología** **¿Cómo prepararse antes de la clase?**

El Christensen Center for Teaching and Learning de la Escuela de negocios de Harvard cuenta con algunas herramientas útiles para la preparación de las sesiones de método del caso, algunas de las cuales son perfectamente aplicables a las facultades de Derecho. Para esto, partiremos de los mismos pasos del Christensen Center, que dividen la preparación por parte del profesor en cinco pasos:

Primer paso. Cómo empezar. Para quienes se acercan por primera vez al método del caso, resulta fundamental cambiar ciertas preconcepciones sobre la enseñanza del derecho; en ese sentido «el primer paso fundamental que deben dar los profesores que son nuevos en el método del caso es actitudinal: la voluntad de convertirse en aprendices (...), esto implica voluntad para tomar riesgos y aprender de los contratiempos ocasionales y de los errores».⁶⁷ Esta actitud también supone que el docente tenga claro que la preparación de la clase tomará más tiempo que para una clase tradicional, sobre todo en la organización de las primeras clases; no obstante, la carga se reducirá con el tiempo y, al ver los resultados de la implementación, el profesor terminará por enamorarse de esta manera de enseñar.

Segundo paso. Desarrollar un estilo como educador. No todos los profesores tienen el mismo estilo de enseñanza ni deben tenerlo para ser efectivos en la implementación del método del caso. «La enseñanza a través del método del caso se presenta en una gran variedad de estilos. Un introvertido tranquilo, reflexivo y de voz suave puede atraer y desafiar a sus estudiantes con la misma eficacia que un extrovertido dramático y de mucha energía. Lo que es relevante es la confianza, la pasión y el compromiso con el aprendizaje que pueda brindar el profesor a la discusión y a la autenticidad de cualquier estilo que emplee».⁶⁸

⁶⁶ Traducción libre de Lee Keene, Sherri and McMahon, Susan A (2022) The Contextual Case Method: Moving Beyond Opinions to Spark Students' Legal Imaginations. Virginia Law Review 108.

⁶⁷ Traducción libre de: Harvard Business School Teaching by The Case Method – Getting Started. Disponible en: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/preparing-to-teach/Pages/getting-started.aspx>

⁶⁸ Traducción libre de: Harvard Business School Teaching by The Case Method – Getting Started. Disponible en: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/preparing-to-teach/Pages/getting-started.aspx>

La importancia de descubrir un estilo propio recae en que solo un profesor que se siente confiado y cómodo en su clase es capaz de transmitir efectivamente a los estudiantes. Sin embargo, en desarrollo de ese estilo propio, el profesor debe evitar algunas actitudes que resultarán contraproducentes para el buen desarrollo de las clases, particularmente aquellas que puedan desmotivar a los estudiantes a seguir participando, tales como propiciar o permitir burlas a los comentarios de los alumnos o subestimar o desestimar preguntas como irrelevantes. «El esfuerzo por alcanzar estándares altos en la discusión no significa desmoralizar a sus contribuyentes menos competentes, de la misma manera el humor no deberá usarse a expensas de ningún estudiante».⁶⁹

Tercer paso. Configurar el entorno de aprendizaje. Como señala el Christensen Center «crear y sostener este tipo de entorno de aprendizaje involucra dos elementos esenciales: claridad sobre las expectativas que se tiene, y la coherencia en el comportamiento que le corresponde al docente».⁷⁰ Primeramente, establecer expectativas claras en los estudiantes es fundamental e idealmente debería suceder en la primera sesión de la asignatura. El profesor debe presentarle a los estudiantes las reglas de juego que orientarán la sesión, la metodología y, por supuesto, la forma de evaluarlos. Algunas herramientas y consejos sobre las reglas y la forma de evaluar serán abarcadas más adelante. Sin embargo, no existe una sola lista de reglas, y cada profesor puede tener su propio estilo. No obstante, la transparencia y la publicidad de las reglas de clase son esenciales para garantizar el éxito de la metodología.

Ahora bien, muchas de las cuestiones relacionadas con el ambiente de las clases estarán asociadas a condiciones que no dependen enteramente del profesor, tales como el número de estudiantes, la calidad de las aulas, la información disponible sobre los estudiantes, entre otros. Por ello, el profesor debe adaptar la metodología al contexto pedagógico disponible, con mucha flexibilidad y sin pensar que la ausencia o presencia de uno o varios elementos (por ejemplo, pocos o muchos estudiantes) afecta de tal manera la metodología, que lo conduzca a abandonarla. En su lugar, deben buscarse nuevas formas para adaptar la metodología a las circunstancias particulares.

Cuarto paso. Conocer a los estudiantes. Dado que el procedimiento del caso pretende idealmente ser una metodología de aprendizaje activo y personalizado, conocer a los estudiantes garantiza un mayor éxito en su implementación. En ese sentido, este método «a la larga, trata de enseñar a los estudiantes, en lugar de enseñarles el caso. Los docentes que conocen bien a sus estudiantes son más capaces de crear experiencias de aprendizaje centradas de forma genuina en la participación».⁷¹

Para conocer mejor a los estudiantes, existen diversas estrategias que pueden ser utilizadas por el profesor, así:

- El diseño de habladores con sus nombres, que deben llevar siempre a las clases y mantener al frente o que el mismo profesor organiza aleatoriamente cada clase para que los estudiantes se sienten en distintos puestos. Con el término «hablado

⁶⁹ Ibidem

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Harvard Business School Teaching by The Case Method – Getting Started. Available online: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/preparing-to-teach/Pages/getting-started.aspx>

res» nos referimos a unos signos escritos, pueden ser en papel o cartón, que con tienen los nombres de los estudiantes y se ubican al frente de cada persona para informar a los demás su nombre.

- Establecer un mapa (que siempre lleva el profesor) con los nombres de los estudiantes y sus asientos, y requerirles que ocupen siempre los mismos lugares para que el profesor pueda llamarlos e identificarlos.
- Aprenderse los nombres de los estudiantes (en lo posible), para que se sientan reconocidos y comprometidos con el curso. Memorizar los nombres usualmente es más sencillo si se cuenta con los habladores o mapa de la clase.
- En caso de que el contexto pedagógico lo permita, se recomienda poder contar con los perfiles de los estudiantes antes de la primera sesión, para que el profesor pueda familiarizarse con ellos y tenerlos en cuenta para la preparación de la clase.
- Si existen dudas acerca de cómo se pronuncia el nombre de un estudiante, es mejor aclararlas desde la primera sesión, dado que referirse a un estudiante con su nombre mal pronunciado, puede generar incomodidades que pueden permanecer durante todo el curso.

Quinto paso. Planear la sesión. Cada sesión de clase debe ser preparada por el profesor cuidadosamente. En ese sentido, se recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- Deben definirse con claridad los objetivos precisos (en términos de conocimientos y de competencias) que el profesor quiere lograr con el curso, y con cada sesión.
- El caso o los casos que se vayan a usar en la sesión, deben responder cuidadosamente a esos objetivos. Esto puede dar lugar a que, por ejemplo, un profesor decida utilizar un solo caso durante todo el curso o que decida emplear diferentes casos en las distintas sesiones. Sin embargo, lo más importante es contrastar que las estrategias sean adecuadas y efectivas para lograr los objetivos propuestos para el curso.
- Los casos que se utilicen en las clases pueden ser reales o hipotéticos, siempre con el cuidado debido a los derechos de autor.
- Se recomienda seleccionar cuidadosamente los casos, de manera que en cada uno de ellos se propongan desafíos cognitivos de alto nivel para los alumnos. Así mismo, en la preparación de la clase se debe tener en cuenta si se asignarán distintos roles a los estudiantes para el análisis de los casos o si se debatirán en plenarias, permitiendo que se presenten diversas opiniones y posibles soluciones, sin consideración a un rol en particular. En todo caso, los juegos de roles normalmente estimulan bastante el debate y son recomendables si los casos lo permiten. Al respecto, se hablará más en el capítulo sobre simulaciones.
- «Planear la estructura, la secuencia y el tiempo que tomará cada segmento de discusión, también el tipo de preguntas, la organización de las pizarras, y otros elementos para dirigir el debate».⁷²
- Si es posible, anticiparse a las necesidades de la audiencia, sus intereses, sus capacidades para contribuir a la sesión. Revisar la formación previa que tienen los estudiantes sobre temas específicos de las sesiones es importante, ya que a veces

⁷² Harvard Business School Teaching by The Case Method – Planning a class. Available online: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/preparing-to-teach/Pages/planning-a-class-session.aspx>

es olvidado en la preparación de estas». ⁷³

• «Durante este proceso de planeación es útil para el docente tener en cuenta cuestiones como: ¿por qué los estudiantes deberían interesarse por el caso y por esta sesión? ¿El caso es representativo de un fenómeno más general, es un caso modelo? ¿Cuál es la teoría subyacente al caso? ¿Cómo se relaciona este caso con otros casos del módulo del curso y con otros ejemplos de la vida real? Respondiendo a estas preguntas el profesor estará mejor posesionado para diseñar y ejecutar un plan que permita al ‘bosque’ surgir de los ‘árboles’ de la discusión de la clase». ⁷⁴

Si bien, todos estos pasos son importantes, al cumplirlos no se puede caer en una rigidez que no permita una flexibilidad propia de esta metodología. No puede perderse de vista que los debates con los estudiantes muchas veces exigen cambiar ciertas cuestiones, cambios que responden a la necesidad de alcanzar incluso mejor los objetivos propuestos para cada sesión. Sin embargo, el profesor debe tener cuidado de no desviarse demasiado de los objetivos, que serán al final el parámetro de evaluación del éxito del curso.

¿Cómo desarrollar esta metodología en la clase?

En el método del caso, el docente se desempeña como «organizador, anfitrión, moderador, abogado del diablo, y juez, todo con el fin de buscar soluciones a problemas y retos de la vida real». ⁷⁵ A continuación, algunos consejos para desarrollar de la mejor forma una sesión usando el método del caso. Es de resaltar que estas directrices son sugerencias, y que cada docente debe considerarlas y adaptarlas según el contexto pedagógico particular:

Llegar a tiempo, o idealmente 5 o 10 minutos antes del inicio de la clase. La puntualidad del profesor es fundamental porque es una muestra de respeto a los estudiantes. Por demás, es el ejemplo que los estudiantes también seguirán. De hecho, como se verá en la sección de evaluación, poner puntos positivos a los estudiantes puntuales, motiva a todos los demás a llegar a tiempo y esto permite un mejor aprovechamiento de las sesiones. Ahora bien, llegar incluso antes puede ser útil para conversar con algunos estudiantes antes de la sesión y conocerlos mejor, pero también puede ser útil en términos logísticos.

«Desde una perspectiva práctica, llegar antes permite ocuparse del ambiente físico del aula. La preparación preclase implica organizar las notas y textos para consultarlos más fácilmente, configurar los videos y otros recursos, revisar los equipos tecnológicos del aula, tal vez, acomodar uno o dos tableros con información que el docente prefiera mostrar por adelantado. Al tener un margen de tiempo para estas actividades, el docente podrá evitar retrasos en el inicio de la sesión o interrumpir el curso de la sesión por tener que atender a distracciones logísticas». ⁷⁶

Apertura. El inicio de la sesión es fundamental para motivar a los estudiantes con los objetivos de la clase y con el o los casos que se vayan a analizar. Según los objetivos y la metodología elegida por el profesor, el caso se puede plantear en la clase o ser enviado con

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

anticipación a los estudiantes. Puede ser importante que el profesor explique al comienzo los objetivos que se pretenden alcanzar con la sesión o puede abrirse la sesión con el planteamiento del caso o con preguntas a los estudiantes si el caso fue enviado con anterioridad. Lo importante es que la apertura de la sesión genere la sensación a los estudiantes de que ellos serán los protagonistas de la clase, y que no serán solo sujetos pasivos de las discusiones. En todo caso, es muy importante que, si se va a trabajar sobre uno o varios casos, el profesor se asegure de que los hechos del caso están claros para todos los participantes, para no afectar los objetivos centrales de la sesión.

Diálogo con los estudiantes. Dado que el método del caso es una metodología activa por excelencia, el profesor debe realizar constantemente preguntas a los estudiantes y permitir la mayor participación posible. Si son muchos estudiantes en el curso, debe garantizarse que todos puedan participar, por ejemplo, al cabo de tres sesiones. Si son pocos estudiantes, lo ideal es que todos tengan la posibilidad de participar en cada sesión. Dado que se trata de un diálogo para construir conocimiento, se deben evitar al máximo las preguntas y respuestas tipo examen en las que el profesor pregunta y espera una respuesta correcta o incorrecta y sigue al siguiente estudiante. Más bien, las preguntas deben conducir al estudiante con el que se dialoga a construir conocimiento que le apunte a uno de los objetivos de la clase. Por ejemplo: «María, ¿nos puedes aclarar los hechos del caso relacionados con el homicidio?»; una vez que María responda, si es satisfactoria la respuesta (en cuanto a los hechos), se puede seguir con otra pregunta, por ejemplo, si tu fueras el abogado de la defensa, ¿qué necesitarías para convencer al juez de que esos hechos no caracterizan un homicidio? Ideal es que se logre, a través de las preguntas, el diálogo entre los mismos estudiantes, para que las contribuciones par-par dominen la discusión.⁷⁷

Sin importar que el caso sea real o hipotético, las preguntas a los alumnos deben ayudarles a identificar los elementos básicos de un caso legal. En ese sentido, las preguntas deben ir dirigidas a destacar los elementos esenciales, por ejemplo: hechos, procedimiento, cuestiones jurídicas; y en caso de estudiar decisiones judiciales ya aprobadas, preguntar por la *ratio decidendi*, la decisión, y el razonamiento, la comparación entre los votos del fallo, los vínculos entre el holding y otros fallos estudiados, *obiter dictum*, y otras situaciones fácticas.⁷⁸ En el siguiente capítulo —Método Socrático— se darán más detalles sobre la forma en la que el profesor debe realizar preguntas.

Transiciones. «Las transiciones proporcionan un hilo conductor que unen las secciones individuales de discusión para crear un todo coherente. Estas son usualmente usadas por el docente para brindar un cierre intermedio y enmarcar la siguiente discusión. La extensión de la transición puede variar significativamente dependiente del estilo del profesor, del curso lógico e inherente de la discusión, y de la duración, la complejidad y el grado de consenso logrado en el transcurso de la discusión. Al planear la transición, el profesor debe balancear las ventajas de una reflexión intermedia y la creación de expectativas contra el

⁷⁷ Grandon Gill, T. *Informing with the Case Method*. Santa Rosa: Informing Science Press, 2011. <https://books.google.com/books?id=ZWECaehzRT0C&pg=PA3&lpg=PA3&dq=%22case+method%22+AND+%22law%22&source=bl&ots=3aSJFxf870&sig=ACfU3U2-q5yYb8yXqEJ95-JCgH3npUVQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewiFpdjgz6b2AhXjsDEKHdM7CEY4bhDoAXoECAY-QAw#v=onepage&q=%22case%22%20AND%22law%22&f=false>.

⁷⁸ Luis Peñuelas Reixach, «La Docencia Del Derecho En Estados Unidos», in *La Docencia y El Aprendizaje Del Derecho* (Marcial Pons, 2009), 1–12; Jonathan Miller, «El Método de Casos y La Educación Formal En La Argentina», *Revista de Pedagogía Jurídica*, 1988.

costo de reducir los descubrimientos de los estudiantes y la energía de la clase». ⁷⁹

Cierre. Al final de las sesiones, es muy importante que el profesor se asegure de haber alcanzado los objetivos que se había propuesto en la planeación de la clase. Esto puede ser abordado de maneras muy distintas. Por ejemplo, algunos profesores deciden dejar claros ciertos mensajes o conceptos y exponerlos o derivarlos de la propia participación de los estudiantes. Ahora bien, «a nivel general, después de un debate, los estudiantes deberían ser capaces de dar respuestas, al menos provisionales, a dos cuestiones fundamentales: ¿qué aprendí hoy? ¿por qué esto es importante? En la medida en la que el docente haya realizado un cierre intermedio en el transcurso de la clase, dando mini-resúmenes en los puntos de transición de las discusiones, puede que no sea necesario o deseable que diga más durante el cierre. También, algunos profesores le piden a uno o varios estudiantes antes de finalizar la clase que den una reflexión sobre la lección enseñada, trasladando a los participantes la responsabilidad del cierre en forma total o parcial». ⁸⁰

El uso del tablero o pizarra. Los tableros juegan un papel muy importante para «sintetizar los conceptos ya discutidos; destacar ideas o análisis que sean necesarios para fomentar discusiones más adelante en la clase, e ilustrar las áreas de análisis faltantes». ⁸¹ Por esto, el uso del tablero puede ser fundamental, especialmente para las transiciones y el cierre de la clase. También, para el cierre se pueden preparar una o varias diapositivas que refuercen los objetivos que se pretenden alcanzar en la sesión. Es importante incluir conclusiones que permitan a los estudiantes reforzar algunos de los conceptos aprendidos en clase, para garantizar que la metodología no deje cabos sueltos respecto a ciertos conceptos esenciales para el tema de la sesión. Las mismas conclusiones pueden ser repasadas al inicio de la siguiente clase para afianzar aquellos mensajes centrales de la clase que el profesor no quiere que pierdan de vista los estudiantes.

Puestas en común. Según los objetivos de cada sesión y la metodología que sea decidida por el profesor, después de la lectura y análisis de los casos puede planearse una puesta en común en el aula donde se debaten ciertos temas o se planteen alternativas de solución. ⁸²

Temporización. Aunque la planeación de la sesión se haya realizado de la mejor forma, es normal que en la práctica «algunos segmentos de discusión se desarrollen más o menos rápido de lo anticipado, y que la contribución de los estudiantes pueda llevar la discusión en direcciones inesperadas. El curso natural de las discusiones sobre el caso puede crear dificultades en el manejo del tiempo en el transcurso de la clase.

De cara a las dificultades de tiempo, los profesores deben evitar los extremos entre dirigir de forma rígida o dar rienda suelta a los participantes. Una discusión que es llevada de forma demasiado rígida puede sentirse forzada o apresurada, y tornarse en una marcha obligada durante la clase, llevada más por el deseo de cumplir con el planeador de la clase que por fomentar que el estudiante aprenda. De forma contraria, un ritmo inadecuado

⁷⁹ Traducción libre de: Harvard Business School Teaching by The Case Method – Transitions. Disponible en: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/leading-in-the-classroom/Pages/transitions.aspx>

⁸⁰ Traducción libre de: Harvard Business School Teaching by The Case Method – Closing. Disponible en: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/leading-in-the-classroom/Pages/closings.aspx>

⁸¹ Traducción libre de: Harvard Business School Teaching by The Case Method – Transitions.

⁸² Rodríguez, Andrés, and Alipio Omar Pérez. «Métodos Científicos de Indagación y de Construcción Del Conocimiento». Revista Escuela de Administración de Negocios 82 (2017): 1–26. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>.

puede llevar a que la discusión se sienta sin un rumbo, derivando en una clase con un limitado descubrimiento por parte de los estudiantes, y el cumplimiento inadecuado de los objetivos de aprendizaje». ⁸³

Consejos útiles para **su implementación**

Consejo núm. 1. Usar siempre casos interesantes. Sin importar que los casos sean reales o hipotéticos, el profesor debe asegurarse que sean interesantes y motive a los estudiantes. Hay maneras muy diversas de lograr esto: puede tratarse de casos controversiales derivados de notas de prensa (ver ejemplo 1 en Materiales Extra); o problemas derivados de películas o series de «moda» o futuristas que motiven a los estudiantes a la discusión (ver ejemplo 2 en Materiales Extra); o problemas jurídicos pendientes de decisión por cortes nacionales, internacionales o extranjeras que involucren a personajes famosos (ver ejemplo 3 en Materiales Extra); o casos hipotéticos inventados por el profesor que generen en los estudiantes emociones y sentimientos frente a realidades concretas (ver ejemplo 4 en Materiales Extra) o del futuro (ver ejemplo 5 en Materiales Extra). Para que los casos sean interesantes, es recomendable investigar un poco qué es lo que está de «moda» y qué motiva a los estudiantes. También se recomienda acudir a recursos visuales, dado que las generaciones actuales aprenden mucho a través de lo visual.

Consejo núm. 2. Estar siempre abiertos para reconocer problemas y soluciones originales y creativas. Uno de los errores más comunes al aplicar la metodología de método del caso es la de pensar que el profesor ya ha pensado todos los problemas jurídicos y soluciones posibles al caso. Sin embargo, una de las maravillas de este procedimiento es dejarse sorprender por los estudiantes. Por ello, es ideal que no sea el profesor el que presente los problemas jurídicos (o las soluciones) antes de haber agotado todos los mecanismos de participación para que sean los propios estudiantes los que presenten sus análisis. Cuando haya un problema o solución en el que el profesor no haya pensado, es ideal que así sea reconocido por el profesor. Esto motiva a los estudiantes muchísimo porque permite que los estudiantes entiendan que muchas veces pueden llegar a niveles de pensamiento crítico y creativo, incluso más allá de quienes les están enseñando, ayudándoles a entender en qué consisten realmente las metodologías activas del aprendizaje.

Consejo núm. 3. Dar vida a los casos con la participación de los estudiantes. Un caso (hipotético o real) nunca está escrito en piedra. Puede cobrar vida y tener matices y variaciones interesantes que vienen, la mayoría de las veces, de la participación de los estudiantes. El profesor puede, por ejemplo, 1) invitar a los estudiantes a que, una vez leído o analizado el caso formulen preguntas aclaratorias, que permitan precisar cuestiones relevantes para la formulación de problemas jurídicos; 2) dejar de vez en cuando vacíos intencionales para que los estudiantes adquieran la competencia de preguntar a los clientes para construir mejor los expedientes y los hechos; 3) permitir que los estudiantes diseñen pequeñas variaciones que cambiarían las soluciones, entre otras estrategias para hacer más interesante el ejercicio.

⁸³ Traducción libre de: Harvard Business School Teaching by The Case Method – Timing. Available online: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/leading-in-the-classroom/Pages/timing.aspx>

Consejo núm. 4. Retroalimenta y permite que los estudiantes alcancen su mejor versión. Uno de los mayores éxitos del método del caso se presenta cuando los ejercicios alcanzan el mayor grado de formación personalizada posible. Aunque no es siempre posible, retroalimentar los ejercicios de los estudiantes y permitirlos repetirlos (más de una vez idealmente), permite que los estudiantes comprendan mejor en qué pueden mejorar y se den cuenta que pueden hacerlo siempre mejor. Es importante tener presente que no todos los estudiantes estarán en el mismo nivel en todas las competencias, por lo que más que las comparaciones o la evaluación por curva, lo importante es registrar cómo va cada estudiante en las competencias que se quieren adquirir con el ejercicio, tal como se explicará con el sistema de rúbricas en la siguiente sección.

Consejo núm. 5. Los casos no deben conducir a respuestas correctas e incorrectas. Los casos usados en clase deberían ser lo suficientemente interesantes y flexibles para permitir distintas formas de solución. En ese sentido, no deben diseñarse casos que tengan una única respuesta posible, pues esto aleja a los estudiantes de las competencias de pensamiento crítico y creativo que se proponen con la metodología.

Consejo núm. 6. De ser posible, contar con un profesor auxiliar o un monitor. Dado que el método del caso requiere tiempo importante de preparación y herramientas complejas didácticas en el aula, se recomienda que, en la medida de lo posible, las instituciones permitan que los profesores que implementan esta metodología tengan el apoyo de profesores auxiliares o monitores.

Consejo núm. 7. Aclara a tus estudiantes que son libres de opinar y expresarse sobre cualquier tema, sin importar las opiniones del profesor o de sus compañeros, siempre en el marco del respeto. Resulta de suma importancia que los estudiantes se sientan completamente libres de expresarse en el salón de clases, y que sientan que es un lugar seguro para manifestar sus opiniones, sin importar cuáles sean. Incluso, esta podría ser incluida como una de las reglas esenciales de clase, al inicio de la primera sesión. Por supuesto, debe hacerse un llamado a los estudiantes a valorar y no juzgar las ideas de los demás, y a manifestar las propias también con mucho respeto. «Resaltar la importancia de mantener la atención en las ideas, en el contenido, en los argumentos y en las implicaciones, no en las personas que las transmiten. Sugerir a los estudiantes que sean respetuosos, mientras ellos y sus compañeros, trabajan para describir sus puntos de vista y argumentos».⁸⁴

¿Cómo evaluar o calificar **esta metodología**?

Para evaluar el método del caso se recomienda un sistema mixto de participación en clase y rúbricas de competencias:

Evaluar la participación en clase. Existen diversas formas de evaluar la participación de los estudiantes en clase, y cada profesor debe implementar la que más le convenga, tomando en consideración los contextos pedagógicos particulares y la cantidad de estudiantes en las aulas. Sin embargo, a continuación, se presentan algunas ideas que pueden ayudar en

⁸⁴ Harvard Business School Teaching by The Case Method – Timing. Available online: <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/leading-in-the-classroom/Pages/timing.aspx>

la evaluación de la participación, y que motivan al estudiante a asistir a clase y llegar preparado:

• Habladores, mapa de estudiantes y estrategias «al llamado (on call)» o «en guardia»: una de las estrategias más exitosas para asegurar que los estudiantes preparen las clases y participen, es hacerles preguntas y mantenerse en diálogo con ellos (con contrapreguntas). Estas estrategias no se enfocan en los estudiantes que «levantan la mano» sino que se enfoca en un sistema que los mantiene a todos en «alerta». Como se explicó en los pasos para la preparación de las sesiones, es ideal conocer y llamar por su nombre a los estudiantes, pues al hacerlo, el estudiante siente un compromiso particular en responder de manera adecuada. Para ello, existen diversas estrategias, que funcionan mejor si se cuenta con los habladores o mapa de clase a los que se hizo referencia en la sección de preparación de las sesiones:

• Establecer una lista de estudiantes que en cada sesión estarán «al llamado» para que preparen especialmente estas sesiones, lo que no implica que no pueda preguntarse a otros estudiantes. «Al llamado (On call)» quiere decir que estarán en una lista de estudiantes que pueden ser llamados a participar durante clase.

• Preguntar al inicio de cada clase aleatoriamente a los estudiantes por los hechos del caso, los problemas jurídicos o las reglas aplicables, según lo que se vaya a abordar en cada sesión.

• Puntos positivos y negativos: una manera de evaluar estas participaciones es a través de puntos positivos y negativos que va llevando el profesor en cada clase y que pueden tener consecuencias diversas: puntos adicionales para los exámenes parciales y finales, reconocimientos simbólicos o pequeños premios (chocolatinas, por ejemplo). Se recomienda también establecer la posibilidad de que el que tenga más puntos positivos al final de la asignatura sea, por ejemplo, eximido del examen final. Esto motiva a los estudiantes en una competencia sana y los involucra enormemente en las clases.

• Reglas de la clase: Aunque el estilo de cada profesor es muy distinto, y los contextos particulares (universidad pública o privada, primeros o últimos semestres, pregrado o posgrados), a veces ayuda plantear las reglas de la clase con los estudiantes (en una especie de contrato verbal) que contribuyan a un mejor desarrollo de la clase. El siguiente ejemplo de la clase de «Argumentación y Retórica» de las profesoras Juana Acosta y Cindy Espitia de la Universidad de La Sabana en Colombia, da cuenta de una estrategia que funcionó muy bien para esa clase, que se dicta en tercer/cuarto semestre de pregrado:

Reglas de la clase

- Llegar a tiempo
- Sentarse en el lugar que le ha sido asignado (revisar habladores)
- No usar computadores ni celulares durante las sesiones
- Participar solo cuando se le ha dado la palabra
- Respetar las intervenciones y opiniones de los otros.

Incumplir cualquiera de estas reglas da lugar a la asignación de puntos negativos. Cumplirlas y participar de manera destacada, da lugar a la asignación de puntos positivos.

Si al final de la tercera sesión de clase usted considera que alguna o algunas de estas reglas no contribuyen a su aprendizaje, puede sustentar su posición al resto de sus compañeros para que esa o esas reglas no le apliquen. Si gana por mayoría, esa regla o reglas le serán inaplicables.

Los tres estudiantes que tengan más puntos positivos al final del curso, ganarán un premio sorpresa. Este premio existe. No es un premio hipotético.

Los tres estudiantes que tengan más puntos negativos al final del curso, tendrán que cumplir una penitencia que será diseñada por los tres estudiantes que hayan ganado más puntos positivos. Tendrán que cumplir la penitencia. Esto tampoco es hipotético.

Rúbricas por competencias: como se ha explicado al inicio, la metodología del caso pretende generar y fortalecer competencias en los estudiantes. Por ello, idealmente los estudiantes deberían ser evaluados con unas rúbricas que den cuenta de sus avances en esas competencias y les permitan una mejor retroalimentación con oportunidades de mejora, a las cuales se les pueda hacer seguimiento a lo largo del curso. Un ejemplo de rúbrica para método del caso (de una exposición oral de un caso, por roles y por equipos), es la siguiente, y ha sido diseñada por profesores de la Universidad de La Sabana de Colombia:

Criterio de evaluación	Muy satisfactorio 5,0	Satisfactorio 4,9 - 4,0	Aceptable 3,9 - 3,5	Poco satisfactorio 3,0 - 2,0	Deficiente 2,0 - 1,0
Identificación de los problemas jurídicos del caso					
Uso y manejo de fuentes pertinentes [especificar área del derecho]					
Rigor en la presentación de los argumentos jurídicos: uso del lenguaje, conceptualización y dominio de los argumentos					
Se evidencia el trabajo de investigación que sustenta la argumentación					
Orden, claridad, organización del tiempo y de las ideas					
Dominio y uso de los hechos del caso					
Trabajo en equipo					
Capacidad para responder con claridad, precisión y rigor jurídico.					
Total					

Las rúbricas deben ser diseñadas por cada profesor teniendo en cuenta los objetivos que pretende lograr con la metodología y las competencias que quiere generar o fortalecer en sus estudiantes, de acuerdo con el contexto pedagógico particular, el semestre y la asignatura. Es por esto que es tan importante que, como se explicó en la sesión de preparación de la sesión, el profesor sea muy claro sobre los objetivos que quiere lograr.

Por último, es importante resaltar que los criterios de evaluación deben ser públicos y transparentes para los estudiantes desde el inicio del curso. Esto les permite que las expectativas sean claras y los resultados mejores.

Diferencias con la metodología de Aprendizaje Basado **en Problemas – ABP - (Problem Based Learning – PBL)**

El método del caso inicia con la descripción de una situación real o hipotética a la cual cada estudiante debe proporcionar posibles soluciones. Estrictamente hablando, la metodología APB no exige una solución al problema o a la situación presentada. En cambio, el objetivo es que el alumno sea capaz de descubrir qué necesita conocer para avanzar en la resolución de la cuestión propuesta.⁸⁵ Asimismo, la literatura destaca que otra diferencia es que en el método del caso se busca que el estudiante construya su propio conocimiento, detectando primero los objetivos de aprendizaje normalmente en grupo y realizando su desarrollo de manera más autónoma.⁸⁶

Herramientas y **material extra**

Ejemplos de casos

Ejemplo núm. 1. Caso del «hombre trans-especie». Este caso surge de uno o varios comunicados de prensa de una situación de la vida real. Es la historia de Tom Peters, de 32 años, quien afirma que se siente como un cachorro de dálmata y pide ser reconocido como el primer humano transespecie (combinación de dos especies, en este caso, humano y perro). Este caso involucra enormemente a los estudiantes por ser interesante, actual, controversial y presentar problemas y soluciones jurídicas enormemente complejas. Además, permite al estudiante construir, analizar y resolver problemas jurídicos de distintas áreas del Derecho. Por ejemplo, problemas de reconocimiento de derechos civiles (¿puede o no heredar?, ¿es responsable civilmente por los daños que genere a un vecino?, ¿quién responde civilmente por este sujeto cuando actúa como un perro?, ¿pueden comprarlo y venderlo como a un objeto?); problemas de derecho penal (¿tiene responsabilidad penal cuando actúa como un perro?); problemas de derecho internacional (¿puede expedirse un pasaporte «transespecie»? ¿puede exigir ingresar a otro país?); problemas de filosofía del derecho (¿cuáles son los problemas de este caso asociados a la dignidad?), entre otros.

⁸⁵ Piazuolo, Tina. «La Renovación de Los Métodos Docentes Del Derecho Tras La Reforma de La Universidad Europea», Revista de Derecho Privado, no. 40 (2021): 515–44.

⁸⁶ Vargas, Carlos. «Metodología Activas En La Enseñanza Del Derecho: Prueba, Ensayo y Percepción Parte de Los Alumnos», 2011, 137. Disponible en <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1192/Librometodologiaderecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ejemplo núm. 2. El hombre contra el fuego (de la serie The Black Mirror). Este caso surge de un episodio de la serie The Black Mirror y trata de un conflicto futurístico (de hecho, esta serie puede ser útil para inspirar varios casos). Los militares implicados en la guerra han sido implantados con un chip que los hace ver a sus adversarios no como humanos, sino como «monstruos». De esta forma, los militares no sienten empatía por sus enemigos y sus resultados operativos se elevan. Este caso también involucra a una sociedad eugenésica, pues se habla de «monstruos», que son personas que han sido excluidas de la sociedad por sufrir de enfermedades de diferentes clases, originadas por pruebas genéticas. Este caso es interesante porque —a pesar de ser futurista— no está lejos de convertirse en una situación de la vida real debido a la tecnología existente. También, puede ser analizado desde las diferentes perspectivas del Derecho (derechos civiles, derechos humanos, derecho internacional humanitario, derecho constitucional, derecho penal nacional e internacional, filosofía del derecho, etc.).

Ejemplo núm. 3. Los embriones congelados de Sofía Vergara y la comparación con el caso de Sara y su hijo en Colombia. Tiempo atrás, un conflicto entre Sofía Vergara y su expareja fue llevado ante un tribunal de Los Ángeles, California. Su ex pareja había pedido que no destruyeran los embriones congelados que habían sido concebidos vía fertilización in vitro con su esperma.

Cuando la pareja optó por la fertilización *in vitro*, firmaron un acuerdo en el que se estipula que los embriones serían destruidos con el consentimiento de ambos o en la eventualidad que uno o ambos fallecieran. Lo que el acuerdo no contempló fue qué pasaría con los embriones en el evento en que la pareja se divorciara. En todo caso, este estableció que ambos debían consentir para implantar los embriones en un vientre voluntario para que el bebé pudiera nacer. La decisión se resolvió a favor de Sofía Vergara. Actualmente, en Colombia, la Corte Constitucional está decidiendo el caso de «Sara y su hijo», una situación muy similar a la de Sofía y su expareja, pero con una diferencia fundamental: el padre biológico es quien está demandando la destrucción de los embriones congelados, y la madre está luchando para salvar al único embrión viable (un niño) y solicitando le sea implantado en su útero. La clínica ha rechazado esta solicitud, a pesar de existir un acuerdo firmado por los padres en el que consintieron que, en caso de separación, la suerte de los embriones sería decidida por la madre. Este caso permite a los estudiantes analizar una situación interesante y mundialmente conocida, y pensar en las soluciones viables de acuerdo con la ley colombiana (o la paraguaya o la de cualquier otro país). También puede ser abordado desde diferentes áreas del derecho (ley civil, derecho comparado, derechos humanos, derecho de familia, derecho comercial, etc.).

Ejemplo núm. 4. María Pérez vs. Colombia.. Este es un caso hipotético planteado por la profesora Juana Acosta, de la Universidad de La Sabana (Colombia). María Pérez fue reclutada a los 14 años por el frente Núm. 72 de las FARC-EP (una de las guerrillas colombianas). En el momento en que se firma el Acuerdo de Paz, María tenía 17 años por lo que, en la fase de reintegración de los combatientes ella fue atendida por la línea de asistencia de menores. María declaró ser víctima de violencia sexual durante el tiempo en que fue combatiente de la guerrilla, y acusó al Pedro Rodríguez como su agresor, quien era un subordinado de alias «el Churco». Como Pedro no era uno de los máximos responsables de la guerrilla, su caso no fue seleccionado para ser investigado por la Jurisdicción Especial para la Paz, y en cambio fue amnistiado. No obstante, Pedro reconoció sus actos y pidió perdón a sus víctimas, incluyendo a María Pérez. En la sentencia condenatoria de alias «el Churco», la

señorita Pérez fue reconocida como víctima de la práctica de violencia sexual de las FARC-EP. El caso es interesante pues, con algunas variaciones introducidas por la profesora, María Pérez también puede ser víctima de varias violaciones a derechos humanos como esclavitud, violencia sexual y tortura. El caso lleva a los estudiantes a pensar en la víctima, quien también pudo haber sido victimaria y cometido crímenes siendo menor de edad. Dado que este caso es casi hipotético, pero muy actual y controversial en el contexto político colombiano, los estudiantes pueden involucrarse bastante en las cuestiones jurídicas complejas.

Ejemplo núm. 5. El caso de los híbridos. Este es otro caso hipotético planteado por la profesora Juana Acosta. Es un caso futurista (pero a la larga posible). Esta trata de los «híbridos», una invención tecnológica presentada al mundo como la solución para el remplazo generacional y la sostenibilidad económica. Los «híbridos» cuentan con todas las características físicas, mentales y sensoriales de un ser humano. Lo único que los diferencian del resto de la humanidad es que no tienen padres biológicos, pues su ADN es completamente artificial y ninguna célula humana fue empleada para su creación (por esto, carecen de ombligo). Por décadas, los híbridos sufrieron de toda clase de discriminación hasta que la comunidad internacional les reconoció todos los derechos como «personas nacidas de padre biológicos». Un grupo de híbridos, que sentían que perderían su identidad si se sometían a la operación de construcción de ombligo, fundaron el partido político Filii Unius Parentis – FUP. Un ala radical de los híbridos prometió destruir a todos los híbridos que se sometieran a la operación de reconstrucción de ombligo. América tuvo que vivir una serie de ataques terroristas, algunos de los más crueles que habían presenciado en su historia. En todos los ataques, los únicos que se salvaban eran quienes no llevaban camisa y no tenían ombligo. El caso presentó muchas operaciones militares problemáticas. Una de ellas involucró una bodega en la que el DPU estaba diseñando un ejército de híbridos. En este tenía un proyecto de 500.000 embriones que ya se encontraban desarrollados en la semana 16. El caso presenta problemas jurídicos de una operación que pretende destruir todos los embriones, los cuales fueron considerados como armas. Este genera muchas preocupaciones y llama la atención de los estudiantes, y permite ser analizado desde diferentes áreas del Derecho (derecho constitucional, internacional, penal, derechos humanos, derecho civil, derecho internacional humanitario, filosofía del derecho, etc.).

Método Dialogado o Socrático

Aspectos generales

El método socrático ha sido reconocido tradicionalmente como el corazón de la pedagogía jurídica en los países del derecho común. Este ha definido la enseñanza jurídica por casi dos siglos y es prácticamente reconocido de forma universal como el rasgo definitorio de la educación legal en el sistema estadounidense.⁸⁷ No obstante, ha habido un fuerte movimiento que ha buscado implementarlo en Latinoamérica y otros países de derecho continental, particularmente por ser una metodología que es relativamente fácil de usar para transformar una clase tradicional en una activa, incluso con grupos grandes.

En la educación jurídica, el Método Dialogado o Socrático es comúnmente atribuido a Christopher Columbus Langdell, decano de la Escuela de Leyes de Harvard hacia finales del siglo XIX.⁸⁸ De hecho, esta metodología fue concebida como parte del diálogo en el método del caso, tal y como se mencionó en los anteriores capítulos. Para cumplir con los fines de esta guía, este método se abordará, tanto para explicar la mejor forma de hacer preguntas y obtener respuestas de los estudiantes mientras se implementa el método del caso, como para cualquier clase en la que se empleen métodos tradicionales y se quiera mantener a los estudiantes activos y atentos.

En su forma más simple «el Método Socrático es una metodología de preguntas y respuestas, usada presuntamente por Sócrates para obtener verdades de sus estudiantes».⁸⁹ El Diccionario Black's Law lo define como una técnica de discusión filosófica y de enseñanza jurídica en la que un interrogador (el profesor de Derecho) le hace preguntas a uno o más estudiantes.⁹⁰ Así pues, bajo este método, los estudiantes leen fallos judiciales o trabajan sobre casos hipotéticos en los que interpretan y ajustan las normas a una serie de hechos (método del caso) o leen e investigan temas específicos de especialistas y académicos.

Es así, como los estudiantes preparan las lecturas o material asignado y acuden a la clase con algún conocimiento previo sobre el tema que será abordado. Así, durante la sesión, el profesor les pregunta sobre el caso o los textos asignados. La forma en la que los estudiantes se preparan para cada sesión puede variar dependiendo del contenido de esta. Si la clase será impartida usando solo jurisprudencia o un caso ya resuelto, los estudiantes deberán llegar con ciertos conocimientos previos sobre estos, tal y como se trató en el capítulo anterior. Específicamente, los estudiantes deben ser capaces de discutir qué hechos son relevantes, cuáles fueron los argumentos empleados por el juez y por qué, y en general, el razonamiento del juez o la corte. Probablemente el profesor indague sobre las razones de la decisión haciendo una serie de preguntas que involucren situaciones hipo-

⁸⁷ Traducción libre de: Bautista, Lowell (1996) *The Socratic Method as a Pedagogical Method in Legal Education*. University of Wollongong. Disponible en: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2486&context=lhapapers>. Ver también, Friedland, Steven I., 'How We Teach: A Survey of Teaching Techniques in American Law Schools.'

⁸⁸ Stein, Ralph Michael, (1981) *The Path of Legal Education from Edward I to Langdell: A History of Insular Reaction*, 57 CHL-KENT L. REV. 429.

⁸⁹ Traducción libre de: Linskens Christie, 'The Socratic Method in Legal Education: Uses, Abuses and Beyond,' 2010 (12) *European Journal of Law Reform* 340 at 340.

⁹⁰ Traducción libre de: *Garner, Bryan and Campbell Black, Henry, Black's Law Dictionary* (2004)

⁹¹ Kagan, Helena (2008) *The Harvard Law School Revisited*, 11 GREEN BAG 475, 478.

téticas basadas en el caso en discusión.^{92,93} Por otro lado, si la clase se estructura alrededor de casos hipotéticos, los estudiantes deberán ser capaces de discutir y explicar los hechos, identificar los problemas jurídicos relevantes y las normas que posiblemente resuelvan el caso. Por último, si en la clase será discutida teoría jurídica, investigaciones académicas u otros textos adicionales, el profesor podrá preguntar a los estudiantes sobre la teoría, sus opiniones, perspectivas, entre otros. «A su vez, las recientes reformas a los planes de estudios de Derecho también han incluido aspectos legales y reglamentarios, un componente internacional (derecho comparado) y el tratamiento de la complicada combinación de hechos, leyes y problemas éticos que aparecen en el ejercicio de los abogados actuales»⁹⁴ lo cual también puede y debe ser incluido en las discusiones socráticas.

De esta forma, los casos y el resto del material de la clase son examinados y discutidos de forma libre en la sesión bajo la dirección del profesor. Las decisiones son comparadas, y las reglas contrastadas con el fin de extraer los principios jurídicos desarrollados a partir de los casos o de la jurisprudencia estudiados.⁹⁵ Consecuentemente, las preguntas deben ser pensadas por el profesor para guiar la clase hacia discusiones significativas. Cada una de estas debe ser dirigida a un estudiante en específico de forma sorpresiva para que todos sientan la necesidad de preparar respuestas a cualquier tipo de pregunta, y no solo a aquellas que se sientan cómodos abordando.

Este es un esfuerzo cooperativo, pues el profesor y los estudiantes trabajan juntos para entender una controversia legal de forma más completa. El objetivo es aprender cómo analizar problemas jurídicos, hacer un razonamiento por analogía de estos, pensar de forma crítica los propios argumentos y aquellos expuestos por los otros, y entender todos los efectos que puede tener una norma. Asimismo, los estudiantes adquieren, tanto el hábito de realizar análisis rigurosos y críticos de los argumentos que escuchan, como la costumbre de evaluar y revisar sus propias ideas y sus planteamientos a la luz de nueva información o de un razonamiento diferente.⁹⁶

Ventajas **y usos**

Como lo definió la profesora Elizabeth Garret, uno de los retos para los profesores de Derecho es generar ambientes de aprendizaje activo para grupos grandes. En sus palabras «una estrategia de enseñanza que involucra preguntar a los estudiantes durante la clase, sin previo aviso, ha sido la mejor forma que he encontrado para fomentar el pensamiento crítico en todos los miembros del grupo. Ningún estudiante deberá tener certeza de si se le pedirá que sea parte de una discusión de asuntos complejos o que responda a alguna de las preguntas hechas por sus compañeros. Por tanto, este deberá estar preparado y prestar total atención a las discusiones que lleve con otros estudiantes para que así pueda estar

⁹² Traducción libre: Shapo, Helene y Shapo, Marshall (1996) *Law School Without Fear: Strategies for Success* 29-30 Foundation Press 2d ed., 2002.

⁹³ Traducción libre de: Raymond Chong, Nicole (2009) *Reading and Briefing Cases in Law School: Guidelines and Helpful Tips*. t Penn State's Dickinson School of Law. Disponible en: <https://pennstatelaw.psu.edu/sites/default/files/Case%20Briefing%20Article.pdf>

⁹⁴ Kagan, Helena (2008) *The Harvard Law School Revisited*, 11 GREEN BAG Págs. 475, 478.

⁹⁵ Garrett, Elizabeth, (1998).

⁹⁶ Ibid.

listo para jugar un rol significativo».⁹⁷ Más aún, ella explica que «el Método Socrático delega en los estudiantes la responsabilidad de pensar las respuestas de forma silenciosa y participar activamente por su cuenta; el elemento sorpresa es un poderoso incentivo para que los estudiantes cumplan con esta tarea. También, los anima a preparar la clase, lo que les permitirá aprender más de los diálogos socráticos que tengan lugar». Ella concluye exponiendo que los profesores deben «enseñar habilidades de razonamiento, y que el proceso de llegar a la respuesta correcta es en general, más importante que la respuesta en sí».⁹⁸

Adicionalmente, el Método Socrático les brinda una oportunidad única a los profesores de ser testigos del proceso de pensamiento y de razonamiento de los estudiantes, dándoles la posibilidad de guiarles, corregirles, retroalimentarles o aclarar lo que se requiera. También, les ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender del otro y de tomar en consideración los puntos de vista ajenos. Aún más, un estudio llevado a cabo con estudiantes en la Universidad de Alicante, España, concluyó que estos prefieren el método socrático sobre las clases magistrales, puesto que las clases son «más amenas». Por último, los estudiantes afirmaron que los temas que eran más agobiantes y aburridos de manejar se volvían más llevaderos.⁹⁹ En este punto, es muy importante resaltar que, si bien, el objetivo de las metodologías activas es mantener a los estudiantes precisamente activos, ello no solo se alcanza «haciendo», sino también «pensando». Por esto, este tipo de discusión asegura que el objetivo se alcance, incluso cuando no es obvio cómo lograr que la enseñanza sea activa. El simple hecho que exista la posibilidad de que el estudiante sea llamado durante la clase y se le pida su opinión lo mantiene atento, pensando, analizando lo que otros dicen o argumentan y observando el curso de la discusión para poder realizar, eventualmente, aportes significativos.

Por consiguiente, aunque se ha argumentado que este método es útil únicamente para los futuros litigantes, no hay discusión en el hecho de que algunos abogados nunca ejercerán en un tribunal, pero seguramente sí asesorarán clientes, diseñarán estrategias legales para afrontar retos en instituciones sociales como colegios, organizaciones sin ánimo de lucro o cárceles, elaborarán leyes, y asesorarán al Estado y a los legisladores o dirigirán una empresa. El Método Socrático brinda a todos los estudiantes una gran confianza para hablar en grupos grandes, les permite desarrollar habilidades para argumentar con fuerza y persuasión, y le enseña cómo pensar de forma crítica.¹⁰⁰ De hecho, en el capítulo 6 del estudio *Best Practices* de Stuckey et al., se exploran las mejores metodologías no experienciales para enseñar Derecho, siendo la principal el Método Socrático.¹⁰¹

En este sentido, este método ha sido elogiado por los docentes por muchas razones. Primero, es una gran herramienta «para desarrollar habilidades fundamentales de análisis jurídico, para acostumbrar a los estudiantes al estilo adversarial y para brindarles un escenario para hablar en público».¹⁰² Asimismo, el profesor Carl. E Schneider afirmó que esta meto-

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Universidad de Alicante - Several authors. (2018) El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Available online <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87441/1/2018-El-compromiso-academico-social-38.pdf>

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Stuckey, Roy (2007) Best Practices of legal education. Clinical Legal Education Association Available online <https://www.cleaweb.org/Resources/Documents/bestpractices-full.pdf> Pág. 158.

¹⁰² Stone, Alan A., (1971) «*Legal Education on the Couch*», (85 Harvard Law Review 392 Pág. 409.

dología es «la mejor forma de enseñarle a un estudiante a pensar como un abogado». No solo como abogado, sino como el abogado que deseamos, con capacidad de análisis, de resolución de problemas y creatividad». ¹⁰³ Del mismo modo, la catedrática Ruth K. Stropus aseguró que este método de enseñanza «fomenta las habilidades de análisis, estimula el aprendizaje autónomo, y ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar y refinar las habilidades de oratoria y de retórica». ¹⁰⁴

La profesora Cynthia Hawkins-Leon, graduada de la Universidad de Harvard y docente en la Escuela de Derecho de la Universidad de Stetson, destacó que el Método Socrático ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de análisis; a pensar rápidamente, a comprometerse con el rigor intelectual, a aprender sobre el procedimiento legal y sobre el rol del abogado. ¹⁰⁵ Por último, el profesor Luis D. Del Duca, docente en la Universidad de Pensilvania, aseguró que «existen tres importantes ventajas del Método Socrático: proporciona al profesor la posibilidad de enseñar a un gran número de estudiantes de forma activa; enseña a los estudiantes a ‘pensar como abogados’; es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas; y ayuda a los estudiantes a perfeccionar sus habilidades de oratoria». ¹⁰⁶

En resumen, el Método Socrático puede ser usado en grupos de estudiantes grandes o pequeños, puede ser empleado para enseñar bajo el método del caso o también para enseñar teoría jurídica, ética, políticas públicas, entre otros, y ayuda a transformar una clase en una sesión activa cuando el tema o el tamaño del grupo son difíciles de llevar de una forma dinámica.

Descripción de **la metodología** **¿Cómo me preparo antes de la clase?**

Al ser uno de los principales objetivos de esta metodología ayudar al desarrollo del método del caso, es importante que el profesor considere que el propósito de hacer preguntas es guiar una discusión para que de esta resulte una solución o curso de acción posible según lo analizado, pero, sobre todo, que el estudiante adquiera el hábito de pensar y aprenda un proceso de reflexión jurídica. En síntesis, los estudiantes deben aprender a pensar como un abogado y a cómo aproximarse un caso o una situación.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la mayor ganancia de aplicar el método del caso está en el proceso de llegar a la respuesta correcta, más que obtener la respuesta en sí. Es por esto que el Método Socrático debe apuntar a ayudarle al profesor a guiar la clase y la discusión por medio de preguntas bien estructuradas mientras se les permite a los estudiantes ser parte del proceso sin permitir que se pierdan en el proceso.

¹⁰³ Traducción libre de: Schneider, Carl E., (2001) *On American Legal Education*. *Asian-Pacific Law & Policy Journal* 76 pág 81.

¹⁰⁴ Traducción libre de: Stropus, Ruta K., (1996) *Mend It, Bend It, and Extend It: The Fate of Traditional Law School Methodology in the 21st Century*, 27 *Loyola University of Chicago Law Journal* 449 pág 455.

¹⁰⁵ Hawkins-Leon, Cynthia G., (1998) *The Socratic Method-Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues*. *Brigham Young University Law Review* 1 pág 5.

¹⁰⁶ Traducción libre de: Del Duca, Louis F., (2011) *Educating Our Students for What? The Goals and Objectives of Law Schools in Their Primary Role of Educating Students-How Do We Actually Achieve Our Goals and Objectives?* 29 *Penn State International Law Review* 95 pág 100.

Cuando el Método Socrático no es usado en el contexto de la discusión de un caso, de igual forma debe ser usado con un fin específico. Es decir, el profesor debe saber hacia dónde está dirigiendo la discusión, incluso antes de hacer las preguntas y aunque desconozca cómo se va a desarrollar la discusión como tal. Con esto en mente, el proceso para preparar la clase puede resumirse en los siguientes pasos.

Primer paso. Seguir los pasos del 1 al 4 del capítulo del **Método del Caso** (página 27).

Segundo paso. Estar preparado para la clase. Si bien no es posible predecir la forma exacta en la que se desarrollará la clase bajo esta metodología, el profesor debe preparar algunas preguntas básicas que definan la estructura que quiere seguir a lo largo de la sesión. Específicamente, es importante que planee preguntas iniciales para asegurar que la discusión iniciará en el camino correcto y que los estudiantes estarán motivados a participar.

El contenido de estas preguntas iniciales puede variar dependiendo del objetivo de la sesión y del tipo de discusión que el profesor desee que se desarrolle (más adelante encontrarán más detalles sobre esto), generalmente, la primera pregunta debe ser amplia, general y sugestiva. En otras palabras, estas preguntas deben ser bastante sencillas de responder y deben interesar a los estudiantes. En este sentido, estos deben iniciar la sesión sintiéndose cómodos y poco intimidados. No obstante, también se recomienda que el profesor que sienta que sus estudiantes no van a desarrollar el ejercicio con seriedad, adopte la estrategia opuesta y haga preguntas tan específicas como sea posible durante la primera clase. Si es necesario, el docente debe esperar hasta que el estudiante responda, aunque inicialmente no conozca la respuesta, de forma tal que todos los asistentes entiendan el grado de preparación que requieren para cada sesión y lo que se esperará de ellos en el resto del semestre.

Tercer paso. Estar preparado con conclusiones sólidas. Si la clase va a depender en gran medida del diálogo profesor-estudiantes, es importante que el docente se asegure de brindarle a sus estudiantes conclusiones claras y sólidas al final de cada discusión. Como se expuso en el anterior capítulo, el uso del tiempo es fundamental. El profesor debe contemplar, al menos, 10 a 15 minutos de la clase para cerrar la discusión y dar a los estudiantes las conclusiones.

¿Cómo desarrollo esta metodología en la clase?

Como en el método del caso, el profesor del Método Socrático cumple las funciones de «organizador, anfitrión, moderador, abogado del diablo, compañero de estudio y juez, todo en búsqueda de soluciones a problemas y retos del mundo real». Además de las consideraciones que fueron hechas en el capítulo anterior, enseguida encontrarán algunas recomendaciones adicionales para desarrollar de la mejor forma la sesión.

Seguir el primer (llegar al aula 5 o 10 minutos antes de la clase) y el segundo paso (inicio de la clase) – descrito en el capítulo del **Método del Caso** (consultar página 30).

Discusión o Diálogo. Hacer las preguntas en un orden lógico. Aun cuando no haya un orden lógico general a seguir cuando se utiliza el método socrático, dado que depende totalmente del tema a tratar en la clase y de los objetivos que tenga cada profesor, a continuación, se ofrece un ejemplo de cómo iniciar y llevar a cabo una discusión socrática del caso

para decisiones judiciales o hipotéticas.

- **Primero**, el profesor podrá empezar pidiéndole a un estudiante que explique el caso con el fin de llevarlo a analizar los hechos. Así, solicitará al estudiante exponer en sus propias palabras el esquema de los hechos o los hechos más relevantes del caso.
- **Segundo**, si existen cuestiones procesales, el profesor pedirá al estudiante que las identifique o exponga.
- **Tercero**, el profesor pasará a cuestiones sustanciales solicitándole a los estudiantes identificar los problemas jurídicos del caso. En este punto es importante asegurarse de que se aborden todos los problemas jurídicos del caso, aunque sea necesario preguntarles a varios estudiantes.
- **Cuarto**, si el caso gira en torno a una sentencia judicial, el profesor puede invitar a los estudiantes a identificar la decisión, *la ratio decidendi*, *la obiter dicta* y los salvamentos o aclaraciones de votos (si los hay).
- **Quinto**, el profesor pedirá a los estudiantes identificar la regla o norma que se aplicó en la decisión del tribunal o la regla que puede ser usada para resolver el caso si es hipotético.
- **Sexto**, el docente podrá llevar la discusión más allá del caso concreto. Por ejemplo, usando hipótesis abiertas para demostrar la complejidad e indeterminación del análisis jurídico, demostrando que el análisis simple de adecuar los hechos a una norma a menudo oculta la complejidad e indeterminación de los casos reales, y que los resultados de los casos no siempre están determinados de forma rígida. De forma similar, el profesor podrá usar hipótesis cerradas para relacionar el caso con situaciones diferentes y otros casos que se hayan abordado previamente en otra sesión.¹⁰⁸
- Quinto, el docente debe extraer conclusiones sobre la naturaleza y el proceso de la abogacía y el ejercicio judicial, como también, las consideraciones éticas y de justicia, para demostrarle a los estudiantes que los casos no solo incluyen consideraciones legales.

Otro enfoque es el propuesto por el profesor Gibson, específicamente cuando la discusión gira en torno a jurisprudencia en lugar de casos hipotéticos. Gibson argumenta que, «los 6 niveles de aprendizaje de la taxonomía de Bloom [a los que nos referimos en el primer capítulo de esta guía] pueden ayudar a los profesores a estructurar mejor las conversaciones de la sesión, de toda la clase, semestre e incluso de cursos de un año de duración». Esta es considerada como una de las mejores prácticas en la implementación del método. Para efectos de hacer más claro este punto, Gibson afirmó que «durante las discusiones de clase, podemos usar los 6 niveles de la taxonomía Bloom para adaptar el diálogo socrático a las necesidades de los estudiantes con quienes estamos conversando».¹⁰⁹ Continúa explicando que «las discusiones en el salón usualmente son mejores si comienzan enfocadas en la norma (paso 1, conocimiento) y en cómo los tribunales la aplicaron en los casos estudiados

¹⁰⁸ Traducción libre de: Stuckey, Roy (2007) Best Practices of legal education. Clinical Legal Education Association Available online <https://www.cleaweb.org/Resources/Documents/bestpractices-full.pdf> págs 156-162.

¹⁰⁹ Michael T. Gibson (2012) Supra note 54.

(paso 2, comprensión). Solo después de esto se podrá seguir con los pasos 3 y 4 (aplicación y análisis).¹¹⁰ La estructura de la discusión puede ser verse de la siguiente forma:

- El profesor explica el caso e invita a los estudiantes a participar explicando los hechos.
- El profesor explica la decisión del caso, el razonamiento del tribunal y los recursos empleados por el juez para resolver de la manera en que lo hizo, invitando también a los estudiantes a participar y a esclarecer la norma.
- El profesor puede hacer preguntas encaminadas a garantizar que los estudiantes entiendan los hechos y la decisión.
- Posteriormente, el profesor puede pedirles a los estudiantes aplicar la regla o norma en una situación diferente o en otra serie de hechos.
- Por último, puede pedirles a los estudiantes que analicen las implicaciones de la decisión o que propongan variaciones para el caso en cuestión.

Durante el transcurso del semestre o de la carrera de Derecho, la discusión del caso puede incluir solicitar a los estudiantes relacionar la regla aprendida con conocimiento adquirido en otras clases cursadas. Así mismo, mientras que el estudiante gana experiencia, las preguntas sobre la aplicación pueden realizarse sin ningún contexto previo; es decir, sin decirle al estudiante qué regla se espera que este aplique. De este modo, el alumno puede entender el caso e identificar el problema a resolver, y qué conocimientos requiere para dichos efectos (entre todo el conocimiento del que goza). Estos ejercicios deben ser practicados en clase e idealmente deben ser la forma en la que los estudiantes sean evaluados, pero solo después de que estos aprendan cómo hacerlo.

Tipos de discusión. El profesor Roy Stuckey et al (2007), destacó en *Best Practices* algunos tipos de preguntas y debate que los profesores pueden crear en clase.¹¹¹

• **Exégesis textual:** el docente podrá dirigir el debate hacia el significado de los términos legales que componen la norma o los términos de jurisprudencia anterior que aclaran su significado. La discusión probablemente mostrará las formas en las que la norma puede ser modelable.

• **Elección de reglas:** el docente podrá dirigir el debate hacia una discusión sobre si la norma aplicada por el juez era la correcta o la única posible. La discusión probablemente descubrirá un abanico de opciones para adaptar situaciones complejas de la vida real en categorías jurídicas.

• **Desarrollo de los hechos:** el docente puede elegir direccionar la atención de los estudiantes a los hechos que fueron omitidos por la decisión mayoritaria, a cómo en esta decisión se interpretaron los hechos o cómo estos podrían haberse desarrollado antes o durante el juicio. La discusión probablemente revelará formas de ductilidad de los hechos.

• **Análisis contextual y de políticas:** el docente puede elegir enfocarse en cómo los hechos y el contexto de la situación ponen a prueba el alcance y la legitimidad de la norma. Es probable que la discusión revele las relaciones entre la función identificada de la norma y su interpretación; también puede dirigirse a discutir las formas en las que los hechos y la utili-

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Stuckey, Roy (2007) pág. 173.

dad de la norma se interrelacionen y poner a prueba su eficacia. O también, puede abarcar un debate más amplio sobre la función, la sensatez y la eficacia de la norma, en cuyo caso el debate se orientará hacia el análisis de políticas públicas.

- **Desarrollo de la narrativa:** el docente puede elegir discutir los patrones culturales y narrativos —o las interpretaciones de los tribunales— que parece seguir la norma. Los profesores pueden llevar a que los estudiantes consideren las diferencias si se imaginaran el caso desde la perspectiva del demandante o el demandado o desde las perspectivas de terceros involucrados en el caso o de los afectados por la decisión judicial. El docente puede preguntarles a los estudiantes qué asociaciones tienen con los conceptos legales relacionados en el caso.

- **Discusiones teóricas o basadas en opiniones:** particularmente, cuando el docente está impartiendo un tema teórico o filosófico (no un caso real o hipotético), puede preguntarles a los estudiantes sobre su entendimiento de la teoría, su opinión sobre lo que defiende la teoría, o ejemplos de cómo puede ser aplicada o cómo se vería en la práctica.

- **Discusiones éticas o basadas en lo que es justo:** una de las grandes ventajas de las metodologías activas es que permiten incluir consideraciones éticas como una parte integral de la enseñanza del derecho, contrario a los modelos que encasillan a los sujetos y enseñan la ética como una materia o un tema separado al resto del contenido de la clase. En este sentido, el profesor puede incluir cuestiones éticas o de justicia en cualquiera de sus discusiones o promover debates basados en estos temas preguntando sobre las implicaciones morales de la decisión o resaltando cómo las consideraciones morales pueden cambiar las consecuencias o resolución del caso, entre otros.

Conclusión. Como se manifestó al inicio de este capítulo, es importante que el profesor proporcione conclusiones significativas, claras y adecuadas al finalizar cada clase. Los docentes deben evitar dejar en los estudiantes una sensación de confusión o de incapacidad al final de la sesión. En su lugar, estos deben brindar conclusiones sobre los objetivos de la clase y utilizar este espacio para aclarar cualquier duda o corregir desaciertos o malas interpretaciones.

Consejos útiles para la implementación de la metodología

Consejo núm. 1. Los profesores nunca deben usar el Método Socrático para exponer la falta de comprensión de sus estudiantes, menos aún para humillarlos o avergonzarlos. Los profesores deben ser muy cuidadosos para evitar herir los sentimientos de sus estudiantes. Especialmente, deben aprender a identificar cuándo un estudiante está equivocado y cuándo le falta preparación. En este sentido, cuando se obtengan respuestas incorrectas el docente debe encontrar la forma de redireccionar al estudiante usando preguntas amables como: «¿Y si en lugar de eso...? ¿Has considerado X alternativa? ¿Qué pasaría si hago esta pregunta en este otro sentido?».

Si, por el contrario, el profesor encuentra que el estudiante no se preparó para clase, debe encontrar la forma de llamarle la atención, fijar consecuencias a su falta de preparación (como en su calificación), y seguir con otro estudiante, sin exponer al primero demasiado.

Consejo núm. 2. No depender exclusivamente del diálogo socrático para enseñar el contenido de la clase, sino utilizarlo como medio para involucrar a los estudiantes y motivarlos a que asuman un rol en su proceso de aprendizaje, se preparen para la clase y presten atención a los debates. Por encima de todo, los docentes deben evitar construir toda la clase alrededor de una discusión sin sacar conclusiones claras. También, deben evitar dejar a los estudiantes con la sensación de tener solo dudas y no respuestas o de sentirse pasivos, incapaces o sin saber del tema. Cuando se enseñan asuntos complejos o de contenido específico de la ley o de la jurisprudencia, los profesores deben considerar explicarlos primero y luego dar un tiempo para una discusión abierta o para preguntas relacionadas.

Consejo núm. 3. Combinar las estrategias de avisar a los alumnos de antemano que van a ser llamados en clase y hacer preguntas sorpresa. Si debido al tiempo que tienen los estudiantes para preparar la clase el profesor decide avisarles que serán invitados a participar durante esta (por ejemplo, una clase que se dicta en horario nocturno y los estudiantes trabajan durante el día), es recomendable que el docente incluya otros elementos sorpresa para enganchar al resto de los estudiantes en la sesión. Por esto, lo ideal es que ningún estudiante sea avisado de que será o podrá ser llamado a participar en la clase, pues así el profesor podrá asegurar que todos los estudiantes se preparen con dedicación y disciplina antes de la sesión. Sin embargo, si esto no es posible y el profesor decide que el grueso de la discusión de la clase será dirigido por estudiantes que, de ante mano saben que serán llamados, se recomienda que el docente, llame aleatoriamente a otros estudiantes a participar, aunque solo sea para preguntar su opinión o por la discusión que se esté llevando, pues esto garantizará que todos estén atentos y activos durante la clase.

Consejo núm. 4. Aprender a sentirse cómodos con el silencio. Es común que los profesores no obtengan respuestas inmediatas de sus estudiantes. Por esto, estos deben aprender a esperar a que sus alumnos piensen y tomen valor para hablar en algún momento. Los expertos sugieren que la regla de los 10 segundos es útil en estos casos, esperar este tiempo antes de parafrasear la pregunta. Esto creará una «tensión sana» en el aula y dará lugar a que los estudiantes intenten dar una respuesta. Si no se obtiene una respuesta, puede intentar dirigirse a alguien en específico y seguir desde ahí.

Consejo núm. 5. Usar preguntas sucesivas. Es crucial que los profesores usen preguntas de seguimiento (*follow-up questions*) cada vez que tienen oportunidad, pues esta práctica «hace que los estudiantes den cuenta de sí mismos y no se limiten a repetir las lecturas y las clases». Esto los ayudará a entrenar sus habilidades para razonar de una forma más profunda y ágil.

Consejo núm. 6. Estar siempre abiertos a nuevos planteamientos. Como guías del proceso, los docentes deben tener una agenda y objetivos claros. Sin embargo, es importante que también permanezcan abiertos a nuevas ideas y planteamientos, y a cambiar o modificar lo planeado para la clase si la discusión lleva a un nuevo lugar. La creatividad de los estudiantes será bienvenida si está bien respaldada y es seria.

Consejo núm. 7. No hay que desanimarse con los grupos grandes. El Método Socrático puede ser aplicado en grupos de cualquier tamaño. Entre más grande el grupo más estrategias creativas se requerirán, pero siempre será posible. Se puede intentar dividir la clase en pequeños grupos, si es posible o limitar la participación eligiendo a ciertos estudiantes

por cada clase o también contabilizando el tiempo de participación o limitando el número de preguntas que se harán en cada sesión.

¿Cómo puedo evaluar o calificar?

Las recomendaciones para evaluar esta metodología son semejantes a las presentadas para el Método del Caso (consultar página 35). Sin embargo, es importante señalar que cuando se usa una metodología activa de enseñanza es útil dividir las calificaciones que reciben los estudiantes en diferentes categorías. Por esto, los docentes deben considerar la posibilidad de otorgar un porcentaje de la nota final a la participación en las discusiones y actividades desarrolladas en clase, por ejemplo, el 15 % por participación y actividades, el 25 % a un examen parcial después del primer mes de clase, el 25 % a un segundo examen después de tres meses, y el 35 % al examen final que se realice terminando el semestre.

Idealmente, y como se expuso en el capítulo anterior, los estudiantes deben ser evaluados de la misma forma en la que se les enseña. Entonces, si estos aprenden a través del Método del Caso, lo ideal es que el examen gire en torno a un caso. Para calificar este tipo de ejercicios, ya sea en un examen escrito u oral, la rúbrica proporcionada en el capítulo anterior puede ser muy útil (consultar página 31).

Para evaluar la participación en clase, es decir, en desarrollo del Método Socrático el profesor puede usar la siguiente rúbrica o variaciones de esta.

Criterio de evaluación	Muy satisfactorio 5,0	Satisfactorio 4,9 - 4,0	Aceptable 3,9 - 3,5	Poco satisfactorio 3,0 - 2,0	Deficiente 2,0 - 1,0
Preparación para la clase/Calidad de intervenciones. ¿El estudiante estaba preparado para responder cuando se le preguntó? ¿La respuesta demostró preparación?					
Claridad. ¿El estudiante respondió de forma clara y concisa la pregunta?					
Rigurosidad. ¿El estudiante presentó de forma rigurosa sus argumentos legales: uso del lenguaje, conceptualización y dominio de los argumentos?					
Tiempo. ¿El estudiante respetó el tiempo otorgado a cada alumno para participar?					
Respeto hacia los otros. ¿El estudiante respetó las opiniones y la participación de sus compañeros?					

Asistencia y puntualidad. ¿El estudiante asistió a la mayoría de las clases y fue puntual?					
Total					

- Un ejemplo de cómo se debe calificar el primer ítem de la rúbrica es el siguiente:¹¹⁵
 - o Deficiente: no da una respuesta – demuestra no estar preparado para la clase.
 - o Poco satisfactorio: intenta responder cuando se le pregunta pero no aporta mayor valor a la clase. Demuestra involucrarse poco en la discusión.
 - o Aceptable: demuestra adecuada preparación. Presenta información sencilla pero poco elaborada. Demuestra involucrarse esporádicamente en la discusión.
 - o Satisfactorio. Demuestra una buena preparación. Presenta análisis e interpretación. Demuestra una participación continua y constante.
 - o Muy satisfactorio: Demuestra una excelente preparación. Presenta análisis y síntesis. Une las piezas de la discusión para desarrollar nuevos planteamientos.

- Por último, vale la pena señalar que los profesores pueden cambiar el porcentaje de cada ítem de la rúbrica.

Herramientas y **material extra**

- Para facilitar el uso del Método Socrático, o en general la participación de los estudiantes en las clases en línea, una herramienta útil es el sitio web «Poll Everywhere». Esta es una herramienta para hacer encuestas o votaciones que pueden ser usadas de muchas formas, como control de la comprensión, para hacer evaluaciones sencillas, retroalimentación de forma anónima, sesiones de preguntas y respuestas, ejercicios para romper el hielo, reflexión metacognitiva, entre otras. Poll Everywhere puede ayudar a que los estudiantes participen a través de varios modos de expresión, permite que la participación se incremente y sea más equitativa, y que el seguimiento de esta sea más eficiente.¹¹⁶

o Como parte de esta herramienta, y como fue mencionado en Stanford – Teaching Commons «muchos docentes han encontrado que la herramienta ‘exit tickets’ o tiquetes de salida ha sido una estrategia exitosa durante las clases remotas. En esta actividad, a los estudiantes se les pide escribir una respuesta corta a una pregunta que se hace al finalizar cada sesión. La estrategia es igual de valiosa en sesiones presenciales. Por ejemplo, se puede usar un estímulo metacognitivo como, ‘Resume lo aprendido en la sesión de hoy. ¿Qué preguntas quedaron sin resolver? ¿Qué vas a hacer para reforzar tu aprendizaje?’». *Poll Everywhere* es una herramienta muy útil para facilitar y organizar respuestas de los «ticket de salida». ¹¹⁷

¹¹⁵ Donna M. Qualters and Miriam Rosalyn Diamond Grading Class Participation. Disponible en: <https://sites.tufts.edu/teaching-a-to-z/index-of-teaching-challenges/grading-class-participation/>

¹¹⁶ [Pollev.com](https://pollev.com) and <https://ctl.stanford.edu/use-learning-technology/live-polling>

¹¹⁷ Stanford - Teaching commons (2022) *Academic Technology in the classroom*. Available online <https://teachingcommons.stanford.edu/explore-teaching-guides/blended-teaching-guide/tools-and-techniques-blended-teaching/academic>

Juicios Simulados, Juegos de roles y **Competencias tipo Tribunales Simulados (Moot Court)**

Aspectos generales

Las simulaciones, los juegos de roles y las competencias tipo *moot court* o tribunales simulados son diferentes metodologías que funcionan bajo premisas similares: los estudiantes asumen el rol de otra persona y actúan como tal. Usualmente, se les brinda una situación indeterminada en la que deben tomar una decisión, resolver un conflicto o representar una conclusión a una historia sin un final definido.¹¹⁸ Estas metodologías permiten a los profesores profundizar en la enseñanza de ciertos temas a través de la simulación de actividades del mundo jurídico real. Particularmente, el docente crea o usa un caso existente para llevar a los estudiantes a una simulación real. Los roles dentro del proceso son distribuidos entre los estudiantes y estos deben prepararse según lo asignado. Usualmente, solo se les entrega una serie de hechos, y ellos deben investigar y analizar los conocimientos adquiridos para preparar su posición como demandantes, demandados, fiscales o cualquier otro rol que el procedimiento concreto requiera. Otra tendencia en alza en las escuelas de Derecho es el juego de roles en el proceso legislativo, como miembros de la Cámara de Diputados o del Cámara de Senadores. Por último, existe una variación en esta metodología llamada Simulacro de Juicio - «*mock trial*») en la cual los estudiantes no solo deben resolver el caso sino construir y practicar pruebas.

Usos y **ventajas**

Las tres metodologías pueden ser diferenciadas de la siguiente forma, enlistadas en un orden ascendente de dificultad.

1. El **juego de roles** es una simulación simple que puede ser llevada a cabo durante la clase. Comúnmente se estructura en torno a un caso sencillo o a una situación que puede ser resuelta en un período corto. Es decir, este normalmente no simula la totalidad del juicio. También, puede ser usado en ejercicios cortos durante el desarrollo de la clase, sin requerir preparación previa. Como, por ejemplo, cuando el profesor quiera dar un ejemplo o demostrar una variación de los hechos del caso o ejemplificar un elemento complejo en la interpretación del caso.

Como se menciona en el informe de *Best Practices*, los docentes «pueden fomentar un debate más amplio en clase y el desarrollo de una mayor variedad de capacidades solicitándole a los estudiantes analizar casos a través del lente de cada rol. Ver el caso desde la perspectiva de las partes, de los abogados, de los particulares que pueden estar involucrados o que pueden llegar a estar en situaciones similares en el futuro, y del tribunal de apelación, lleva a que los estudiantes tengan más probabilidad de comprender lo importante —a aprender las técnicas— en la interpretación, en la interacción, en la narrativa, y en la labor de resolver el problema».¹¹⁹ En este sentido, el profesor podrá pedir a varios estudiantes

¹¹⁸ Street Law (2019) Role Plays. Available online at <https://www.streetlaw.org/teaching-strategies/role-plays#:~:text=Purpose,-conclusion%20to%20an%20unfinished%20story>.

¹¹⁹ Stuckey, Roy (2007). Page 167.

jugar un rol específico mientras responden ciertas preguntas o interactuar mientras desempeñan estos roles, como parte del Método Socrático. Esta idea fue reforzada por el profesor Edward Phillips, quien afirmó que «el juego de roles en la modalidad de resolución de problemas ofrece la ventaja de ser conveniente, probado y económico en términos de tiempo y de recursos».¹²⁰

2. Las **simulaciones** son ejercicios más complejos que también pueden ser llevados a cabo durante la clase. Están estructurados en torno a casos que son más avanzados en dificultad y la diferencia está en que los estudiantes simulan todo el juicio. A los estudiantes se les asigna un rol particular y se les da un tiempo para prepararlo. En principio, el docente le brinda a la clase una serie de hechos y luego les permite preparar su posición. Posteriormente, el juicio se lleva a cabo como cualquiera de la vida real. El profesor procederá a observar el desarrollo y hará la respectiva retroalimentación.

Esta metodología permite al docente hacer retroalimentación sobre las habilidades prácticas, como hablar en público, argumentar y el razonamiento jurídico. Adicionalmente, las simulaciones pueden unificar o relacionar diferentes temas impartidos durante el semestre, incluyendo, por ejemplo, problemas de procedimiento y sustanciales o probatorios. Las simulaciones, de forma contraria al método del caso, no están pensadas para ser implementadas en todas las clases o de manera continuada. Debido a su complejidad, podrán implementarse una o dos veces al semestre, conforme al tamaño del grupo y a los objetivos y la naturaleza de la clase.

Las simulaciones también pueden potenciar las habilidades de escritura al solicitarle a los estudiantes presentar escritos breves. A su vez, algunas universidades han usado las simulaciones como una metodología para evaluar, en la cual los exámenes escritos son reemplazados por los juicios simulados. Los estudiantes tienen audiencias preliminares a lo largo del semestre y una audiencia final como examen final, usualmente frente a varios profesores que juegan el rol de jueces y hacen preguntas aclaratorias.

3. Las **Competencias tipo *Moot Court*** o juicio simulado, cuentan con un nivel más avanzado de dificultad. Usualmente tratan casos complejos, cubren varios problemas jurídicos y, a menudo, requieren que los estudiantes aborden el caso tanto con respuestas escritas como con audiencias orales. También incorporan un componente internacional o interuniversitario. Esto significa que las competencias implican la interacción de los estudiantes con pares de otros contextos. Como se discutió en el informe del programa ROLCI del Año II, las competencias tipo *moot court* suelen ser actividades extracurriculares.

Así, las competencias *moot court*, son actividades extracurriculares que permiten desarrollar habilidades de forma integral y abarcan cada faceta de la enseñanza jurídica. Mientras el resultado puede resultar superfluo, estas competencias son reconocidas como un excelente campo de entrenamiento en el que los futuros abogados viven la presión de competir contra otros estudiantes bien preparados frente a abogados y jueces. Generalmente, a los equipos se les asigna un rol para representar a una de las partes del caso y preparar un escrito argumentando en nombre de esta. Cuando los competidores llegan al concurso, usualmente presentan también argumentos orales, en algunas ocasiones de ambas partes

¹²⁰ Phillips, Edward (2012) Law Games – Role Play and Simulation in Teaching Legal Application and Practical Skills: a Case Study. University of Greenwich. Available online at <https://journals.gre.ac.uk/index.php/compass/article/viewFile/66/110>

del caso. Esto permite inculcar y reforzar un análisis objetivo de calidad en los estudiantes, contrario a los perjuicios que generan los clientes, al nublar el juicio del abogado.¹²¹ Como resultado, los alumnos que desarrollan esta habilidad sustancial en este ámbito están más capacitados para anticiparse a los argumentos del abogado de la contraparte en la práctica.

Adicionalmente, estas competencias brindan a las facultades de Derecho y a sus estudiantes la oportunidad de conectarse con otros estudiantes y profesores alrededor del mundo. También dan la posibilidad de abordar asuntos que suponen un reto y que, de otro modo, no estarían incluidos en el plan de estudios. Por ello, la mejor práctica es crear un grupo permanente de miembros de la facultad que estén dedicados completamente a instruir a los estudiantes participantes en la mayor cantidad de competencias posibles. Muchas de las mejores facultades de Derecho de Latinoamérica han destinado uno o dos profesores a orientar a los estudiantes durante la competencia. Usualmente, el rol de los profesores es informar a los estudiantes del concurso y llevar a cabo el proceso de selección de los participantes. Estos ayudan a los participantes a contactarse con miembros de otras facultades con más experticia en el tema específico de la competencia para garantizar que tengan una orientación y retroalimentación adecuada. Como también, son los encargados de leer y revisar los memoriales o los escritos y hacer la correspondiente retroalimentación.

En general, los juegos de roles y las simulaciones tienen muchos beneficios pedagógicos, en tanto estos no solo fortalecen habilidades necesarias en los escenarios de trabajo «de la vida real» de la práctica jurídica (como hablar en público), sino que también son un espacio en el que se refuerza y profundiza la teoría jurídica que se imparte en la universidad. En palabras del profesor Kim Franklin, estas metodologías son útiles no solo para enseñar «habilidades prácticas», sino también para la importante función educativa de inculcar a los estudiantes formas jurídicas fundamentales de pensar.¹²² En este sentido, el juego de roles es útil para desarrollar el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la confianza. Más aún, la simulación es el medio ideal para la enseñanza de una gran variedad de habilidades interdisciplinarias, principalmente, las relacionadas con la lógica y la deducción inferencial.¹²³

Las simulaciones les exigen a los estudiantes examinar y anticiparse desde ambos costados del problema y asumir uno o dos roles. Adicionalmente, como se menciona en el informe de *Best Practices*, las simulaciones ayudan a los alumnos a entender sus fortalezas y debilidades, a experimentar dilemas éticos, a entender los comportamientos que son parte del ejercicio de la profesión legal y a aumentar la confianza en sus habilidades.¹²⁴ Más aún, el juego de roles está diseñado para estimular en los estudiantes la empatía y la comprensión del otro. También, les da la posibilidad de ser creativos e imaginativos. Representar el rol de otra persona facilita a los estudiantes ver el punto de vista del otro, incluyendo cómo piensa y se siente el otro. A partir de estos conocimientos, los estudiantes pueden desarrollar una gama más amplia de ideas sobre cómo resolver problemas.¹²⁵

¹²¹ *In re Moot Court*, Darby Dickerson, 29 Stetson L. Rev. 1217, 1225–26 (2000).

¹²² Franklin, Kris. (2009) *Sim City: Teaching «Thinking Like a Lawyer in Simulation-Based Clinical Courses»* New York Law School. Available at <https://core.ac.uk/download/pdf/230499767.pdf>

¹²³ Franklin, Kris. (2009) *Sim City: Teaching «Thinking Like a Lawyer in Simulation-Based Clinical Courses»* New York Law School. Available at <https://core.ac.uk/download/pdf/230499767.pdf>

¹²³ Phillips, Edward (2012).

¹²⁴ Stuckey, Roy et al (2007) page 135.

¹²⁵ Street Law (2019) *Role Plays*. Available online at <https://www.streetlaw.org/teaching-strategies/role-plays#:~:text=Purpose,-conclusion%20to%20an%20unfinished%20story>

Por otra parte, las competencias tipo *moot court* y los juicios simulados complejos pueden ser considerados como un «premio doble», pues ejercita las habilidades de defensa oral y escrita de los aspirantes a abogados.¹²⁶ En efecto, debido al número de ventajas que traen para los estudiantes estas metodologías, y al arduo trabajo que requiere su preparación, muchas de las mejores escuelas de Derecho de la región han aceptado la participación en estos como opción para optar por el título de abogado (sustituyendo otras opciones como tesis o lecturas dirigidas) como puede evidenciarse en el Benchmark Report.

De forma similar, algunas facultades han empezado a usar las simulaciones como metodología para los «exámenes finales de carrera» o como «exámenes preparatorios», los cuales evalúan todas las materias obligatorias del plan de estudios antes de que los estudiantes se gradúen. El contenido y la metodología de la simulación son elegidos por la universidad, pero el examen cumple con el propósito de un examen de barra, evaluando todo lo que los estudiantes saben y su habilidad para aplicar ese conocimiento. De hecho, en países como Colombia y Perú, los exámenes preparatorios están regulados por ley. El equipo de Notre Dame encontró que varias universidades, incluyendo la Universidad de los Andes (que ocupa el 2.º lugar del ranking de Latinoamérica) y la Universidad de la Sabana, han optado por realizar los exámenes finales de la carrera o preparatorias en la modalidad de simulaciones. Así, los estudiantes de último año reciben un escrito de hechos sobre un caso hipotético, que contiene una variedad de problemas jurídicos para ser resueltos. Se espera entonces que los estudiantes redacten un memorial o un escrito con las consideraciones del caso, tal y como si se presentara ante un juez. Usualmente, los problemas jurídicos involucran varias áreas del derecho, y en los memoriales se evalúa el conocimiento y la habilidad para aplicar las normas y lo investigado. Después de evaluados los memoriales, los estudiantes deben acudir a una audiencia para presentar el caso y defender el rol asignado frente a la contraparte. Esto ha demostrado ser una buena práctica para las facultades de derecho pues evalúa el desempeño real del estudiante, y se ajusta muy bien a las metodologías activas de enseñanza y al aprendizaje experiencial.

4. Las **simulaciones tipo *mock trials*** son una metodología que va más allá de las meras simulaciones o los moot courts. En efecto, cuando los estudiantes se encuentran con esta metodología no solo tienen un caso hipotético (una descripción general de los hechos), sino también, un expediente completo (que puede ser de la vida real o uno diseñado para el ejercicio académico). Los estudiantes tendrán que prepararse para diferentes momentos procesales, incluyendo la presentación y la práctica de pruebas.

Estos ejercicios requieren un nivel alto de preparación por parte del profesor y suponen acceso a una cantidad significativa de recursos, puesto que no es sencillo construir un caso completo solo desde el análisis. Por esto, para la audiencia de práctica de pruebas las mismas partes (que pueden ser los mismos estudiantes) actúan de testigos o peritos. Esta metodología es excelente para formar a los estudiantes en la práctica de pruebas de forma escrita y oral que, a menudo no existe o escasea en los currículos del programa de derecho.

¹²⁶ In Re Moot Court, 29 Stetson L. Rev. 1217, 1225–26 (2000).

Descripción de la **metodología** **¿Cómo me preparo antes de la clase?**

Paso núm. 1. Dependiendo del tipo de simulación que el profesor desee implementar, se debe considerar lo siguiente:

- Si es un ejercicio de juego de roles sencillo, se deben elegir una o dos situaciones de juego de roles que se puedan desarrollar en el tiempo de clase y que permitan explicar o profundizar mejor un problema o un tema concreto. Adicional, el profesor debe decidir qué tipo de situación va a crear: un dilema individual (analizar la comisión de un delito o testificar ante un juez), la resolución de un conflicto (desacuerdos sobre los términos de un contrato o la simulación de una parte de una audiencia como la discusión entre un fiscal y el abogado de la defensa) o situaciones orientadas a que desarrollen otras habilidades (interrogar, conainterrogar, negociar, investigar, elaborar un proyecto de ley, entre otros).
- Si el ejercicio es una simulación más compleja, se debe diseñar o adaptar una serie de hechos de un caso que contenga diferentes roles significativos. El problema o la situación debe ser lo suficientemente compleja para permitir a los estudiantes un espacio para ser creativos, y como se mencionó anteriormente, debe ser una situación no resuelta.
- Si es un juego de roles del proceso legislativo, los estudiantes no simularán un juicio, sino el proceso de creación de una ley en una de las cámaras del congreso. Para ello, el profesor no deberá formular una serie de hechos, sino un proyecto de ley.

En general, se deben crear situaciones y problemas realistas e interesantes. Se debe procurar evitar los problemas que sean demasiado alejados de la realidad o con soluciones obvias. El caso debe asemejarse a algo que un abogado pueda encontrar en la práctica, y debe darles a todas las partes la oportunidad de argumentar y de hacer un buen trabajo. Esto asegurará que los estudiantes se interesen y se involucren con el ejercicio.

Paso núm. 2. Decidir cómo asignar los roles; el profesor decidirá si asignar los roles de forma previa a la clase, si seleccionar voluntarios al comenzar la sesión o si se les dará la opción de crear grupos y elegir un rol. En cualquier caso, puede ser una buena práctica avisar previamente que se hará este ejercicio para que los estudiantes lleguen preparados y para ahorrar tiempo.

Paso núm. 3. Crear un documento con toda la información que los estudiantes necesiten sobre el caso y el desarrollo de la actividad. Se puede llevar impreso para repartirlo en clase, o enviarlo al correo electrónico de los estudiantes.

¿Cómo desarrollo esta metodología en la clase?

Seguir los pasos 1 (llegar 5 o 10 minutos antes de la sesión) y 2 (inicio de la clase) descritos en el capítulo del Método del Caso (consultar página 30).

Presentar el caso o la situación a los estudiantes. Lo ideal es que los estudiantes tengan tiempo para leer el conjunto de hechos o el proyecto de ley antes o durante la clase, o antes y durante la clase. Además, el profesor debe explicar los distintos papeles que desempeñarán los alumnos. El docente puede optar por leer los hechos antes de abrir tiempo para preguntas aclaratorias.

Preparar a los estudiantes

- Si el ejercicio va a ser un simple juego de roles como parte del método de caso o aplicando el método socrático, se debe proporcionar a los estudiantes un par de ejemplos de lo que se espera de ellos. Algunos profesores les muestran a los alumnos un vídeo de cómo podría darse el ejercicio en la primera clase. Un ejemplo de vídeo podría ser el siguiente. Con el paso del tiempo, los profesores pueden grabar sus propios ejercicios en clase y utilizarlos como ejemplos en cursos posteriores.

- Si el juego de roles va a ser un juicio simulado o en un escenario de elaboración de leyes, el profesor debe brindar la adecuada información a los estudiantes y el tiempo suficiente para que ellos puedan preparar su rol de forma apropiada. Se les puede dar un tiempo de la clase para que los grupos practiquen individualmente o de forma simultánea. Esto le permitirá al profesor dar retroalimentación antes del ejercicio real. Se le debe recordar a los asistentes que pueden ser creativos y divertirse, siempre evitando el uso de estereotipos o el salirse de control o del rol.

De forma similar, los profesores deben asegurarse de que sus alumnos conocen y comprenden las diferentes partes del juicio. Deben tener conocimientos suficientes para comprender el objetivo y la lógica de cada audiencia o de cada parte de esta. Además, deben ser capaces de comprender el panorama general y cómo funciona todo en un juicio, según la naturaleza del procedimiento y las partes implicadas. Del mismo modo, para el juego de roles de elaboración de leyes, los alumnos deben estar familiarizados con el procedimiento legislativo, con la dinámica del parlamento y la representación popular. Durante un debate parlamentario los argumentos son probados, desafiados y perfeccionados y, finalmente, aceptados o rechazados.

Por último, se debe avisar previamente a los estudiantes el tiempo que tendrá cada equipo para desarrollar cada simulación o situación. Si es necesario, también se debe acordar cómo se fraccionará el tiempo, cuánto tiempo tendrá cada parte para entrevistar a un testigo o para los argumentos orales, o el tiempo que tendrá cada parlamentario para explicar su posición frente al proyecto de ley, etc. Los estudiantes deben ser informados de ello para que respeten el tiempo, pues esto también será evaluado.

Desarrollar el juego de roles o la simulación. Una buena práctica es llevar a cabo la simulación durante la clase. Para el desarrollo de esta se debe proporcionar a los estudiantes un buen «escenario». Si la facultad dispone de una sala de audiencias o un auditorio, el ejercicio se debe llevar a cabo allí. Si no es posible, se debe intentar simular una. Por ejemplo, si la simulación es un juicio, el profesor intentará colocar los escritorios o los atriles o podios en la disposición de un juzgado o tribunal, con el juez en el centro y las partes en lados opuestos. Una vez definido el escenario, el docente permitirá que los alumnos desarrollen todo el juicio como consideren conveniente. En este sentido, el profesor deberá permitir que los alumnos dirijan el proceso e intervenir lo menos posible al inicio de la simulación o durante la discusión.

Los profesores no deben interrumpir, salvo para hacer avanzar el ejercicio en el caso en que los alumnos se atasquen. Incluso en estas circunstancias, los docentes deben esperar todo lo posible para permitir que los estudiantes resuelvan por sí solos la situación. Si el tiempo lo permite y el ejercicio avanza, puede organizar una segunda simulación con los roles invertidos.

Conclusiones y retroalimentación. Los debates o las simulaciones deben concluir con una breve discusión, un momento informativo y una retroalimentación. En primer lugar, el debate debe invitar a los estudiantes a pensar en lo sucedido, en los procedimientos o acciones que se llevaron a cabo, en las otras opciones que las partes pudieron haber considerado, etc. Si es necesario, tómesese el tiempo para explicar cómo se debió manejar la situación o como se debería manejar en la «vida real». Como se indica en el Street Law Inc., las preguntas para el debate pueden ser:

- ¿El problema fue resuelto? ¿Por qué o por qué no? ¿Cómo se resolvió?
- ¿Esta situación se parece a alguna que ya hayan experimentado?
- ¿Cómo se sintieron con el juego de roles y con cada uno de los roles?
- ¿El juego de roles fue realista? ¿Cómo se diferencia o se asemeja de la vida real?
- ¿Qué podría haberse hecho de forma diferente? ¿Qué otros resultados eran posibles?
- ¿Qué aprendieron de la experiencia?
- Si tuvieran la oportunidad de volver a hacer el juego de roles, ¿qué harían diferente? ¿Harían lo mismo?
- Si alguna vez se encuentran en una situación similar a la del juego de roles, ¿qué harían de forma diferente?

Después de realizar el juego de roles, a veces resulta útil que los alumnos inviertan los papeles o que vuelvan a realizar el mismo juego de roles, si el tiempo lo permite.

Por último, los profesores deberán dar una retroalimentación específica a cada estudiante. Esta tendrá que incluir necesariamente sugerencias para mejorar el rendimiento práctico de estos, como también los muchos niveles de trabajo cognitivo que pudieron ser utilizados implícitamente, así como proporcionarles ayuda para avanzar hacia grados superiores del pensamiento jurídico.

Consejos útiles para **su implementación.**

Consejo núm. 1. Mantener a todos involucrados. Si los profesores deciden incluir solo uno o dos juegos de roles sencillos en una clase, deben pensar cómo involucrar a los demás estudiantes. Por ejemplo, estos podrían actuar como observadores y se les podría pedir que evaluaran a los actores con criterios específicos (por ejemplo, persuasión, claridad, lógica).

Consejo núm. 2. Animar a los estudiantes a ver juicios reales. Si es posible, se debe brindar a los estudiantes recursos de grabaciones de juicios reales u otros materiales, para que puedan tener una idea real de cómo debe desarrollarse el juicio y los aspectos generales. Esto también dará una idea del lenguaje real que utilizan las partes, así como de las formalidades, entre otros.

Consejo núm. 3. Permitir que el caso «cobre vida». Es una buena práctica permitir que los alumnos presenten preguntas aclaratorias sobre el caso, porque las respuestas a las preguntas llenarán lagunas o incluso complicarán ciertos problemas legales que harán los casos más interesantes. Esto también capacitará a los estudiantes para hacer preguntas importantes a sus clientes, cuando los hechos no estén del todo claros. Por tanto, dejar ciertas lagunas intencionadas en el caso es también una buena estrategia pedagógica.

Consejo núm. 4. Incluir no solo problemas jurídicos sustanciales, sino también cuestiones procesales y de estándares probatorios. Esto permitirá a los estudiantes fortalecer sus habilidades en diferentes aspectos, que podrán ser útiles en la práctica de la profesión.

¿Cómo puedo evaluar o calificar?

Los profesores deben utilizar una rúbrica similar a la del método del caso o del Método Socrático. A continuación, se ofrece un ejemplo de dicha rúbrica. Además, como se indicó a lo largo del capítulo, se puede entregar una rúbrica similar a los otros estudiantes para que pueden dar retroalimentación a sus compañeros después de un ejercicio de simulación.

Criterio de evaluación	Muy satisfactorio 5,0	Satisfactorio 4,9 - 4,0	Aceptable 3,9 - 3,5	Poco satisfactorio 3,0 - 2,0	Deficiente 2,0 - 1,0
Claridad. ¿El estudiante presentó de forma clara y concisa sus argumentos?					
Rigurosidad. ¿El estudiante presentó de forma rigurosa sus argumentos legales: uso del lenguaje, conceptualización y dominio de los argumentos?					
Manejo del caso. ¿El estudiante demostró conocer y un correcto dominio sobre los hechos del caso?					
Creatividad. ¿El alumno fue creativo al momento de presentar los argumentos a favor de su posición y en la forma en la que manejó la audiencia/situación?					
Tiempo. ¿El estudiante respetó el tiempo otorgado a cada alumno para participar?					
Respeto hacia los otros. ¿El estudiante respetó las opiniones y la participación de sus compañeros?					
Habilidades de oratoria. ¿El estudiante demostró adecuadas habilidades de oratoria? ¿Usó el tono de voz y ritmo adecuados? ¿Su presentación transmitió seguridad?					

Habilidades de exposición. ¿El estudiante tuvo una buena postura corporal? ¿Usó herramientas audiovisuales? (Si aplica)					
---	--	--	--	--	--

Competencias tipo **Moot Courts**

Dado que las competencias tipo *moot court* no son metodologías específicas para ser desarrolladas en clase, este subcapítulo pretende proporcionar algunas ideas clave para su implementación en las facultades de Derecho, sin pretender ser una explicación exhaustiva. Para más detalles y consejos en este punto, se aconseja a los docentes consultar la guía «Técnicas de *Moot Court* en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos» de la profesora Juana Acosta.¹²⁹

¿Cómo prepararse para un concurso tipo *Moot Court*?

- **Leer y estudiar exhaustivamente el caso.** En un concurso tipo *moot court*, el caso hipotético es la hoja de ruta más importante. Los estudiantes deben conocerlo al detalle, al derecho y al revés. La primera lectura debe hacerse de forma continuada, sin tomar apuntes, para identificar las generalidades del caso. La segunda debe centrarse en los aspectos específicos del caso, y deben tomarse notas detalladas. La tercera debe concentrarse en la preparación de la investigación. Los alumnos, con la orientación del entrenador, deben identificar todas las cuestiones y problemas jurídicos a investigar.

- **Iniciar la redacción del memorial o del escrito.** Para esto:

- Primero, leer otros memoriales, especialmente los que ganaron concursos anteriores, para tener una idea del contenido y del estilo de redacción.
- Construir un «mapa del caso»
 - Separar los hechos del caso por filas.
 - Para cada hecho, señalar si tiene o no relevancia jurídica.
 - ¿Cuáles son los problemas jurídicos que se derivan de ese hecho? (preferiblemente formularlos en forma de pregunta).
 - Proporcionar la respuesta que cada una de las partes posiblemente dará a cada uno de los problemas jurídicos
- Empezar una investigación rigurosa.
Para otros consejos útiles a la hora de redactar el memorial, consulte la página 24 de la guía de la profesora Juana Acosta, mencionada anteriormente.

- **Empezar a prepararse para los argumentos orales.** El objetivo principal de un alegato oral es convencer a los jueces. Para lograr este resultado, el orador debe tener dos características esenciales: I) comprender plenamente los hechos del caso y el derecho aplicable, y II) dirigirse a los jueces con fuerza, seguridad y pasión.

- Para preparar un buen alegato oral, se recomienda escuchar otras audiencias; no

¹²⁹ <https://www.defensoria.gov.co/public/concurso12/MootCourtdeDDHH.pdf>

ceñirse a los argumentos del escrito, sino decidir qué argumentos del escrito son más convincentes y cuáles pueden ser prescindibles; practicar varias veces la audiencia como si ya se estuviera en las rondas del concurso; prepararse bien para las posibles preguntas de los jueces del concurso, y para la réplica y contrarréplica. Para más detalles sobre cómo preparar los argumentos orales, consulte la página 26 de la guía de la profesora Juana Acosta.

¿Cómo evaluar la participación en un concurso tipo *moot court*?

Dado que la participación en concursos de juicios simulados es normalmente una actividad extracurricular, una buena práctica es ofrecer una «recompensa académica» por participar en ellos. Aunque estas actividades tienen lugar fuera de las aulas y, por tanto, no suelen afectar a las calificaciones de ninguna asignatura en particular, es importante que las facultades de Derecho encuentren una forma de adjuntar una recompensa, en lugar de dejarla como algo completamente voluntario para los estudiantes. La investigación del equipo de Notre Dame sobre este tema concluyó que hay al menos dos formas en que las universidades pueden hacerlo. La primera opción es establecer algunas de esas actividades como requisitos para obtener el grado. En otras palabras, los estudiantes pueden convalidar su participación en un concurso tipo *moot court* como forma de cumplir el requisito de presentar un trabajo de grado escrito. Por ejemplo, la Universidad del Rosario y la Universidad de la Sabana en Bogotá, Colombia, permiten a los estudiantes que participan en competencias tipo *moot courts* en nombre de la universidad, quedar exentos del requisito de presentar un trabajo escrito (o tesis) para graduarse. Otras facultades de Derecho ofrecen a los estudiantes una lista de cinco o más opciones y les permiten elegir una para cumplir con dicho requisito. La segunda opción para recompensar las actividades extracurriculares es mediante la adjudicación de créditos académicos. Por ejemplo, la facultad puede permitir a los estudiantes sustituir las asignaturas optativas por actividades extracurriculares. Estas recompensas son fundamentales, tanto para motivar la participación de los estudiantes, como para exigirles responsabilidades.

Herramientas y **material extra** **Herramientas tecnológicas**

Se han desarrollado herramientas tecnológicas para proporcionar experiencias de simulación, como el simulador de salas de juicio virtuales «TrialPro».¹³⁰ De forma similar, organizaciones estadounidenses como el National Institute of Trial Advocacy (NITA) ofrece a los estudiantes de Derecho y a los abogados materiales para practicar la toma de declaraciones, elaborar los alegatos de apertura y de conclusión e interrogar testigos, entre otras.¹³¹ En el 2019 el NITA capacitó a fiscales en la facultad de Derecho de la Universidad de Rosario, Argentina, en colaboración con el Instituto de Estudios Comparados en Ciencias (INECIP).¹³² Este tipo de colaboraciones también pueden ser exploradas con las instituciones del Paraguay.

¹³⁰ <https://trialpro.law/>

¹³¹ <https://www.nita.org/about-us>

¹³² <https://www.nita.org/blogs/nita-international-program-spotlight-argentina>

Listado de concursos internacionales tipo *Moot Court*

- El Concurso Interamericano de Derechos Humano¹³³
- El Internacional Philip C. Jessup Law Moot Court Competition¹³⁴
- El Hong Kong Red Cross International Humanitarian Law Moot Court competition¹³⁵
- El International Criminal Court Moot Court Competition¹³⁶
- La Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión¹³⁷
- El Concurso René Cassin (el concurso más antiguo que consiste en simulacros de procedimientos judiciales en francés y basado en la Convención Europea de Derechos Humanos)¹³⁸
- Concurso Iberoamericano de Derecho Internacional Humanitario de la Universidad de la Sabana, en asociación con el Comité Internacional de la Cruz Roja¹³⁹
- Elsa Moot Court sobre el Derecho de la Organización Mundial del Comercio (OMC) es un simulacro del sistema de solución de diferencias de la OMC, organizado por la Asociación Europea de Estudiantes de Derecho (ELSA), con el apoyo técnico de la OMC.¹⁴⁰

Adicionalmente, es común que las universidades organicen competencias Moot Court a nivel nacional, tal como la National Appellate Advocacy Tournament for Religious Freedom de la Universidad de Notre Dame, el Concurso Moot Court Billings, Exum & Frye National de la Escuela de Derecho de la Universidad de Elon, y el Concurso Moot Court en derecho de familia Domenick L. Gabrielli de la Albany Law School. Estos concursos sirven de ejemplo para que universidades en el Paraguay creen sus propias competencias. Organizar un concurso moot court es una práctica muy efectiva por diferentes razones: proporciona a los estudiantes de esa universidad más oportunidades para participar en una competencia de este tipo; fortalece las relaciones con otras facultades de Derecho en el país, y ofrece la oportunidad de abordar nuevos y variados problemas jurídicos contemporáneos, que podrían no abordarse en el aula. Como se ha explicado anteriormente, las temáticas de los concursos moot court pueden ser variados y abordar cuestiones que están a la vanguardia en el Derecho en el mundo. Proponer estos temas supone un reto para los estudiantes y profesores, y en general, contribuye a mejorar el nivel de discusión jurídica en el país.

¹³³ <https://www.wcl.american.edu/impact/initiatives-programs/hracademy/moot/>

¹³⁴ <https://www.ilsa.org/about-jessup/>

¹³⁵ <https://www.redcross.org.hk/en/ihl-moot.html>

¹³⁶ <https://law.pace.edu/icc>

¹³⁷ <https://www.wcl.american.edu/impact/initiatives-programs/arbitration/competitions/>

¹³⁸ <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=events/mootcourt&c=#:text=The%20Ren%C3%A9%20Cassin%20competition%20is,European%20Convention%20on%20Human%20Rights.>

¹³⁹ <https://www.unisabana.edu.co/concursoiberoamericanodih/>

¹⁴⁰ <https://www.wto.org/english/tratope/dispue/emc2mapse.htm>

Retos y **Proyectos**

Aspectos generales

La metodología de «retos y proyectos» consiste en presentar a los estudiantes un problema o cuestión y pedirles que aporten soluciones. Algunos académicos se han referido a estas metodologías como aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL por sus siglas en inglés: Project-Based Learning). El aprendizaje basado en proyectos, es un modelo de enseñanza que permite a los estudiantes enfrentarse a cuestiones y problemas del mundo real que les parecen significativos, determinar cómo abordarlos y actuar de forma cooperativa para encontrar soluciones.¹⁴¹ Otros lo han definido como un método de enseñanza que identifica un proyecto o problema en el que los estudiantes trabajan, se involucran en una indagación continua, obtienen retroalimentación y críticas, comparten el trabajo con una audiencia más amplia, y luego reflexionan sobre el aprendizaje que ocurrió a lo largo de todo el proceso.¹⁴² La metodología implica que los estudiantes diseñen, desarrollen y construyan soluciones prácticas a un problema o situación que puede ser real o hipotética.¹⁴³

La metodología sigue un sencillo conjunto de pasos conocidos como «*Design Thinking*»: lluvia de ideas, creación de prototipos, validación de soluciones con otros y, finalmente, resolución del problema o cuestión. El pensamiento de diseño (*Design Thinking*) se hizo popular en la década pasada por la empresa de diseño de Silicon Valley IDEO y fue introducido por su fundador Tim Brown en el libro *Challenge by Design*. El método se ha utilizado desde entonces en el ámbito de la enseñanza, cada vez más popular en la enseñanza del Derecho.

Para poner en práctica la metodología, por ejemplo, el profesor presentaría un caso relacionado con los problemas de privacidad en Facebook y desafiaría a los estudiantes a encontrar una solución utilizando el derecho comparado y cualquier otra fuente que los estudiantes consideren conveniente. Los estudiantes se reúnen en grupos y trabajan en una solución durante un periodo de tiempo determinado, y luego presentan sus soluciones a la clase, explicando la normatividad y cualquier otra consideración sobre el asunto. La diferencia entre el reto y el proyecto es que el proyecto debe estar listo para ser aplicado. El reto solo llega al planteamiento teórico de la solución. Ambos trabajan bajo la misma lógica.

Usos y **ventajas**

Como ya se ha dicho, el ABP pretende fomentar la capacidad creativa de los estudiantes para trabajar en problemas difíciles o «mal estructurados», normalmente en pequeños grupos.¹⁴⁴ Las investigaciones sugieren que los estudiantes aprenden más trabajando en proyectos no estructurados o mal estructurados que en los altamente estructurados. Los proyectos no estructurados se denominan a veces «indeterminados», porque no tienen una solución predecible o preestablecida. Los proyectos no estructurados requieren que los estudiantes hagan su propia «estructuración» del problema en cuestión, un proceso que se

¹⁴¹ Von Hohendorff, Raquel de Oliveira Elsner Larissa and Vinicius BenGustavo (2021) quoting Bender, William N. (2014) *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI* Porto Alegre.

¹⁴² Penn GSE News (2021) *How can project-based learning prepare students for the 21st century?* Disponible en línea en: <https://www.gse.upenn.edu/news/core-practices-for-project-based-learning>

¹⁴³ BU Center for Teaching and Learning (2016) *Project-based learning: Teaching Guide*. Disponible en línea en: <https://www.bu.edu/ctl/guides/project-based-learning/>

¹⁴⁴ Ibid.

ha demostrado que mejora la capacidad de los estudiantes para transferir el aprendizaje a otros contextos de resolución de problemas.¹⁴⁵ Además, al intentar resolver problemas que no tienen una solución clara en el ámbito del litigio, los estudiantes aprenden a entender cómo los abogados pueden tener un papel en la resolución de tales problemas (incluyendo cuando los abogados necesitan colaborar con otros profesionales o expertos). Esto además da una gran oportunidad para mejorar las habilidades de resolución de problemas en un contexto que no es litigioso, y que abarca áreas del Derecho que no siempre son fáciles de abordar mediante el uso del método del caso, pero que los abogados enfrentan todos los días en las empresas u organizaciones sin fines de lucro.

Como afirma Anna Carpenter de la NYU Clinical Law Review, «a diferencia de los modelos basados en el litigio, en los que las reglas del juego vienen dadas por el marco sustantivo y procesal de un caso determinado, el trabajo basado en proyectos requiere que los estudiantes de Derecho aprendan a desarrollar un proceso de resolución de problemas altamente contextualizado y autogenerado». Además, al tener que investigar soluciones a problemas reales, se prepara a los estudiantes para afrontar su presente y se les anima a reflexionar sobre las posibilidades de su futuro, fomentando su posición como agentes activos y responsables de su realidad y principalmente, se les enseña a reflexionar y participar en la mejora de la sociedad.¹⁴⁶

Adicionalmente, al trabajar en equipo, la metodología ayuda a los estudiantes a reforzar sus habilidades de trabajo en equipo y colaboración. Sin embargo, uno de sus beneficios más interesantes es que da a los estudiantes la oportunidad de «trabajar en distintas disciplinas, emplear tecnologías para hacer más eficiente la comunicación de soluciones y la realización de productos o diseñar soluciones a problemas del mundo real planteados por organizaciones o empresas externas». ¹⁴⁷ Del mismo modo, refuerza las habilidades de los estudiantes en la resolución de problemas complejos (problemas mal estructurados o multifacéticos), la planificación estratégica, la comunicación estratégica, la negociación, la colaboración y las habilidades de gestión de proyectos, entre otras.¹⁴⁸

Además, la metodología adopta una visión expansiva de las habilidades de la abogacía y requiere una cantidad significativa de interacción y colaboración con los miembros de la sociedad, así como con profesionales de diferentes campos, y busca explícitamente tener un impacto o crear un cambio más allá de la solución del problema de un cliente individual. Los proyectos ofrecen la oportunidad de experimentar lo que los abogados pueden lograr en otros contextos fuera de un tribunal.¹⁴⁹ Por último, ayuda a los estudiantes a aprender que las fuerzas políticas, sociales y económicas son una parte fundamental del análisis jurídico.¹⁵⁰

¹⁴⁵ BU Center for Teaching and Learning (2016).

¹⁴⁶ Von Hohendorff, Raquel de Oliveira Elsner Larissa and Vinícius BenGustavo (2021).

¹⁴⁷ BU Center for Teaching and Learning (2016).

¹⁴⁸ Carpenter, Anna (2013) The project Model of Clinical Education: eight principles to maximize students' learning and social justice impact. The NYU Clinical Law Review. Disponible en línea en: <https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/uploaddocuments/Anna%20Carpenter%20-%20Project%20Model%20of%20Clin%20Educ.pdf>

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ Ibid.

Descripción de **la metodología**

La metodología lleva a los estudiantes a través de los siguientes pasos:¹⁵¹

1. Identificar un problema;
2. Acordar o idear una solución y una posible vía de solución al problema, lo que incluye una lluvia de ideas o la generación de diferentes ideas para resolver el problema;
3. Diseñar y desarrollar un prototipo de la solución;
4. Perfeccionar la solución basándose en los comentarios de expertos, instructores o compañeros;
5. Probar la solución en un entorno «real» o auténtico.

Dependiendo de los objetivos de cada profesor, el tamaño y el alcance del proyecto pueden variar. Se puede pedir a los estudiantes que completen los cinco pasos en una semana, dos semanas, un semestre o un año entero. Como afirma el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Boston, «los retos no tienen que ser muy complejos para que los estudiantes se beneficien de las técnicas de ABP. A menudo, los proyectos rápidos y simples son suficientes para proporcionar a los estudiantes valiosas oportunidades para hacer conexiones entre el contenido y la práctica».

Como ya se ha dicho, el ejercicio puede adoptar la forma de un reto o de un proyecto. En este sentido, el ejercicio puede dar lugar a una solución hipotética a un problema real o hipotético: reto, o puede ser realmente implementado o listo para ser implementado con una comunidad o «cliente» real: proyecto. Por supuesto, esta elección determinará en gran medida el tamaño del proyecto y el tiempo que llevará su puesta en práctica. Aunque ambas modalidades pueden variar en complejidad, los proyectos normalmente requerirán más tiempo y esfuerzo, ya que pueden incluir visitas al lugar, entrevistas con las partes interesadas, etc. Por ello, los proyectos también pueden utilizarse en las clínicas jurídicas o consultorios jurídicos; de hecho, existe una tendencia creciente a utilizar esta metodología como alternativa a la toma de casos individuales en las clínicas jurídicas cuando los proyectos requieren más tiempo de los estudiantes del que puede disponerse en una clase.

¿Cómo prepararse antes de la clase?

Dicho esto, el profesor debe tener en cuenta los pasos tanto para prepararlos antes de la clase como para desarrollar la metodología en clase, pero sobre todo para guiar a los estudiantes en cada paso. El profesor debe recordar que la metodología está pensada para ser desarrollada por grupos, por lo que los estudiantes también deben trabajar en equipo para desarrollar cada paso.

Paso 1. Elija un reto o problema existente al que pueda enfrentarse una industria o sector social o cree un reto o problema hipotético para presentarlo en clase. El profesor debe estar preparado para proporcionar a los estudiantes más información o explicaciones sobre el problema o la situación. Por lo tanto, el problema tiene que estar bien estructurado, ser claro y exhaustivo. La revista de derecho clínico de NYU también señaló que, mientras construye el problema o la situación, el profesor debe preguntarse «¿cuáles son mis ob-

¹⁵¹ BU Center for Teaching and Learning (2016).

jetivos pedagógicos?» y «¿cómo puedo diseñar proyectos que cumplan esos objetivos?» para asegurarse de que el proyecto encaja en el programa de la clase y va a ser fructífero en el proceso formativo de los estudiantes. En cualquier caso, para crear una experiencia de aprendizaje óptima para los estudiantes, los proyectos deben planificarse intencionadamente. El proyecto o reto puede variar y podría incluir cuestiones que promuevan un objetivo de justicia social concreto, que persigan una reforma normativa de un área específica del Derecho o que atiendan a una necesidad jurídica concreta no satisfecha.

Una forma alternativa es invitar a los estudiantes a elegir por sí mismos una situación, problema, reto o problema estructural que consideren importante y que quieran resolver. Este ejercicio es especialmente beneficioso para enseñar litigio estratégico a los estudiantes, ya que al elegir el problema se sienten identificados y comprometidos con las soluciones que propondrán en el ejercicio.

Paso 2. El profesor debe elaborar un plan para supervisar el proyecto. Este plan debe prever cómo podría evolucionar el proyecto a lo largo del semestre (o del tiempo de duración del proyecto). El plan de supervisión resultante podría incluir opciones sobre la cantidad de material de referencia e información indispensable que se ofrecerá al principio del proyecto, así como un conjunto claro de objetivos de aprendizaje para los estudiantes, una predicción de los productos o resultados finales de los proyectos, un calendario para lograr la finalización del mismo y la previsión de posibles puntos de intervención que puedan surgir.¹⁵²

Esta planificación debe hacerse reconociendo que algunos aspectos del plan del proyecto pueden cambiar, ya sea por la capacidad de los estudiantes o por factores externos. Por lo tanto, durante la vida de un proyecto determinado, el profesor debe volver continuamente al plan del proyecto y hacer ajustes para tener en cuenta cualquier cambio. Si el proyecto está destinado a llevarse a cabo en el mundo real, la planificación debe incluir una comunicación clara y transparente con la comunidad o el «cliente» sobre el posible alcance del trabajo y las expectativas del producto o resultado final del proyecto.

Paso 3. Si el profesor lo considera conveniente, también puede pedir a los estudiantes que investiguen sobre el tema antes de la clase o puede enviar el problema con antelación para que los estudiantes realicen las investigaciones pertinentes.

Paso 4. Dividir a los estudiantes en grupos. Si el profesor quiere ahorrar algo de tiempo en la clase, puede decidir formar los grupos de antemano y notificar a los estudiantes a través del correo electrónico u otra plataforma de comunicación en línea o puede optar por notificar a los estudiantes en clase.

Paso 5. Los profesores deben planificar cómo van a guiar y dar retroalimentación en el proceso. Los profesores deben tenerlo claro para poder explicarlo también a los estudiantes. El profesor puede decidir, por ejemplo, si incluirá una ronda de presentación preliminar, si recibirá algún trabajo escrito de los estudiantes durante el proceso, así como hacer las presentaciones finales de los resultados, si invitará a expertos en la materia para que escuchen los resultados, entre otros. Lo ideal es que haya al menos algún tipo de interacción directa para dar retroalimentación después de que los estudiantes hagan la lluvia de ideas

¹⁵² Carpenter, Anna (2013).

y decidan la idea que van a desarrollar, y antes de que los estudiantes desarrollen completamente la idea. Esto garantizará que los estudiantes vayan por el camino correcto y proporcionará una orientación inicial y las correcciones subsiguientes.

Si el proyecto implica un trabajo interdisciplinar, el profesor debe asegurarse de que las herramientas para llevar a cabo este trabajo (guías, asesoramiento y recursos humanos) estén a disposición de los estudiantes.

¿Cómo desarrollar la metodología en el aula de clase?

Siga el paso 1 (llegar a tiempo o 5-10 minutos antes de la clase) y el paso 2 (apertura) - descrito en el capítulo del **Método del Caso** (ver página 25). Considere aquí, y a lo largo del desarrollo de la sección, que esta metodología no está pensada para ser desarrollada en una clase. Normalmente lleva varias semanas y, por lo general, un semestre completo.

Definir el problema. El profesor debe presentar el problema o la situación de forma clara. Esto incluye cualquier suposición. A continuación, toda el aula debe definir el problema de forma conjunta. Para ello, el profesor debe dar tiempo a los estudiantes para que hagan todas las preguntas que necesiten para aclarar la situación. El profesor puede guiar la discusión empezando por plantear algunas preguntas como: ¿cuál es la naturaleza del problema? ¿Cuál es el problema que vamos a tratar de resolver? y ¿cuál es la información irrelevante o no crucial? De hecho, como afirma Tim Brown, de IDEO, «enmarcar el problema es la base del diseño. Empezar con la pregunta o preguntas correctas lo es todo».¹⁵³

Es importante señalar que es necesario realizar una amplia investigación para garantizar que tanto los estudiantes como los profesores comprendan realmente el problema. Esto debe hacerse desde una perspectiva que sitúe al ser humano en el centro del problema. Este consejo fue dado originalmente por Tim Brown, de IDEO. Él consideró que poner a los seres humanos en el centro de todo proceso ayuda a los diseñadores a crear y mantener la humanidad mientras innovan en la creación de soluciones centradas en el ser humano. Esta es una consideración crucial en la enseñanza del Derecho. Si se elimina la humanidad de la ecuación, el resultado puede resolver el problema, pero no será aplicable. Esto también garantizará que las ideas no estén sesgadas o basadas en las propias perspectivas de los estudiantes.

Generar ideas. Dependiendo de la dificultad del ejercicio y de los objetivos del profesor, este puede optar por iniciar un ejercicio de lluvia de ideas en clase o puede pedir a los estudiantes que lleven a cabo este y los siguientes pasos fuera del aula. Si el profesor opta por hacerlo en clase, puede elegir hacer un ejercicio conjunto en el que participen todos los estudiantes en una única discusión o puede dejar espacio en clase para que cada grupo se reúna y comparta sus ideas iniciales por separado. El énfasis aquí no es generar necesariamente buenas ideas, sino generar el mayor número posible de ideas, al menos inicialmente (siempre que se haya realizado la investigación adecuada).

También es muy importante que esta fase de la metodología se lleve a cabo en grupos (grandes o pequeños) frente al trabajo individual. De este modo, las ideas pueden contrastarse, debatirse, complementarse y perfeccionarse.

¹⁵³ Tim Brown (2009) *Change by Design: How design thinking Transforms Organizations and Inspires Innovations*.

Crear prototipos de soluciones. Después de la lluvia de ideas, los estudiantes tendrán que perfeccionar sus ideas investigando y profundizando en las soluciones propuestas. Por eso, como ya se ha dicho, esta metodología no suele realizarse en una sola clase. Este paso puede desarrollarse a lo largo de varias sesiones. Los estudiantes pueden presentar sus ideas varias veces, para recibir retroalimentación y orientación.

Una solución al reto o problema, puede también considerar lo siguiente:¹⁵⁴

- Consideración de las necesidades e intereses subyacentes de las múltiples partes interesadas, incluida la sociedad en general;
- Análisis de los valores inherentes al proceso;
- Investigación de los recursos legales y no legales;
- Modos de pensamiento creativo que no se encuentran en el análisis jurídico únicamente;
- Mayor énfasis en la predicción y prevención de problemas; y
- Autorreflexión y análisis sobre el proceso, así como el resultado y el impacto de la solución elegida.

Ahora bien, un prototipo puede adoptar diferentes formas: una maqueta, una presentación, un guion gráfico, un juego de rol o incluso un objeto concreto, si el problema así lo permite. El objetivo de la creación de prototipos es ampliar las ideas generadas durante la fase de lluvia de ideas y transmitir rápidamente cuál sería el aspecto y la sensación de la solución al problema en el mundo real.

Realización de pruebas. Lo ideal es que las pruebas se realicen en un «escenario real». Los resultados de las pruebas deben proporcionar a los estudiantes una importante retroalimentación sobre sus soluciones y generar nuevas preguntas a considerar. De este modo, las pruebas involucran a los estudiantes en el pensamiento crítico y los procesos de reflexión.

Si la metodología se implementó en torno a un proyecto, entonces los estudiantes deberían intentar implementar la solución con un grupo de prueba o en una situación controlada. Si se trataba de un reto, una buena forma de llevar a cabo este paso, podría ser invitar a expertos en la materia o a profesores externos para que escuchen las propuestas de los estudiantes y puedan dar su opinión sobre si la propuesta sería viable en el mundo real.

Un proyecto llevado a cabo en la Universidad de Stanford¹⁵⁵ proporciona una idea clara de cómo funciona la metodología, aunque no se trate de un problema legal (en la sección Herramientas y material extra, más adelante, se darán ejemplos de proyectos y retos legales). El problema que se planteó a la clínica de estudiantes fue que un elevado número de niños moría en Nepal a los pocos días de nacer. El gobierno nepalí había afirmado que creía que el problema se debía a la falta de incubadoras en los hospitales.

El problema se presentó a un grupo de estudiantes que decidieron abordar el problema de la mortalidad infantil, sin centrarse exclusivamente en la hipótesis presentada por el gobierno. Su pregunta inicial fue ¿cómo reducir la tasa de mortalidad infantil en Nepal? Durante las primeras sesiones, los estudiantes discutieron todas las posibles causas de mortalidad y visitaron Nepal. Durante su estancia en Nepal se dieron cuenta de que todos los hospitales principales tenían suficientes incubadoras y que, de hecho, la mayoría de ellas

¹⁵⁴ Carpenter, Anna (2013).

¹⁵⁵ Morris, Holly and Warman, Greg (2015) Using Design Thinking in Higher Education. Educause Review. Available online <https://er.educause.edu/articles/2015/1/using-design-thinking-in-higher-education>

no se utilizaban. Las entrevistas con los profesionales sanitarios revelaron que los bebés prematuros de las zonas rurales ni siquiera llegaban al hospital, sino que a menudo morían en casa o de camino al hospital. Con esta información, pudieron limitar su problema a los bebés de las zonas rurales que no podían llegar a tiempo a uno de los grandes hospitales y morían incluso antes de recibir tratamiento médico. Durante las siguientes sesiones, los estudiantes hicieron una lluvia de ideas para resolver el problema. Finalmente, llegaron a la conclusión de que el problema podía dividirse en tres cuestiones principales:

- ausencia de una fuente fiable de electricidad en las ciudades pequeñas;
- bajas tasas de alfabetización; y,
- la falta de una fuente fiable de piezas de recambio para las incubadoras en el campo.

A continuación, propusieron soluciones para cada uno de los tres problemas y presentaron una descripción detallada de cómo sería en la práctica. Por último, pudieron poner en marcha la aplicación en una de las regiones del país para comprobar si la solución funcionaba.

Consejos útiles para **implementar la metodología**

Consejo 1. Mantener un enfoque centrado en el ser humano. Como ya se ha dicho, los problemas deben tener siempre en cuenta las necesidades y la dignidad de los seres humanos para que puedan aplicarse y ofrecer verdaderas soluciones para la mejora de la sociedad.

Consejo 2. Nunca subestimar las ideas de los estudiantes. Aunque es habitual que el profesor presente el problema, los estudiantes pueden tener excelentes ideas procedentes de sus propias percepciones del mundo y de sus experiencias, que pueden dar lugar a mejores proyectos que los concebidos inicialmente por el profesor. Por lo tanto, puede ser una buena práctica permitir a los estudiantes elegir o proponer proyectos y retos.

Consejo 3. Siempre que sea posible, incluya trabajos interdisciplinarios. Los proyectos interdisciplinarios no solo permiten a los estudiantes acercarse al aprendizaje de otras disciplinas que complementan el Derecho, sino que también les permiten comprender que el Derecho por sí solo no puede resolver los problemas estructurales de la sociedad.

Consejo 4. Invite a los estudiantes a formar equipos con personas que piensen de forma diferente. Esto permite que los estudiantes aprendan a dialogar y a valorar las ideas de los demás, y les capacita para ser flexibles con las posibles soluciones y perspectivas planteadas frente a los problemas.

Consejo 5. Anime a los estudiantes a no abandonar los proyectos. Aunque el tiempo no siempre permite llevar a cabo el proyecto, hay que invitar a los estudiantes a que lo acepten como un reto propio y lo pongan en práctica. Al menos las recomendaciones a corto plazo. Si se recomienda un cambio de política, el proyecto puede tomar más tiempo, pero se animará a los estudiantes a que continúen con su implementación, aunque no sea en el marco de la clase. Esto permite a los estudiantes comprometerse con el servicio a través de la profesión, aunque ello no implique el incentivo de una nota o un interés lucrativo.

¿Cómo evaluar la metodología?

Lo ideal a la hora de evaluar esta metodología es dividir la nota en diferentes partes, co-

respondientes a los pasos descritos en el cuerpo de este capítulo. Por ejemplo, el profesor puede otorgar puntos de participación (utilizando las rúbricas descritas en los capítulos anteriores o sus modificaciones) por los primeros pasos: presentación del problema y lluvia de ideas. Así, el profesor evaluará lo activo e implicado que estuvo el estudiante al hacer preguntas de sondeo sobre el problema, así como lo activo que fue al proponer ideas en la lluvia de ideas.

A continuación, el profesor puede programar o requerir dos presentaciones orales para cada grupo. Si no hay suficiente tiempo en clase, el profesor puede pedir un vídeo corto (no más de 10 minutos) para una de las dos presentaciones. Así, la primera presentación podría versar sobre el planteamiento del problema y el primer enfoque de la solución. Como se ha descrito anteriormente, el profesor podría proporcionar una retroalimentación inicial para asegurarse de que los estudiantes están bien orientados. La segunda presentación podría llegar al final del ejercicio, en la cual los estudiantes presentarían su solución, con todos los detalles necesarios. Como se ha explicado anteriormente, para esta presentación final, el profesor podría invitar a expertos externos a escuchar la solución.

La primera presentación también puede sustituirse por un breve trabajo escrito. En este, se puede pedir a los estudiantes que redacten un documento que contenga, como máximo, la definición del problema, una breve explicación de la solución prevista y una breve justificación.

Es importante tener en cuenta que, a lo largo del proceso, especialmente en el caso de las presentaciones, también se pueden realizar ejercicios de evaluación entre pares o de autoevaluación. Así, si se permite que toda el aula escuche las presentaciones, los estudiantes pueden dar su opinión a través de plataformas como Google Forms, entre otras.

Por último, cabe señalar que, al calificar las presentaciones, el profesor puede utilizar una plantilla similar a la explicada en la sección Método de casos (ver la página 31), con las variaciones pertinentes, incluyendo la consideración que el equipo de estudiantes dio a otras disciplinas u otros enfoques no jurídicos, así como el modo en que consideraron las necesidades de la comunidad o del cliente, la creatividad, entre otras.

Herramientas y **material extra**

- Las herramientas útiles para Retos y Proyectos pueden incluir las herramientas de Google Workspace, como Google Documents, Slides, Sites y Jamboard, que son excelentes herramientas para la colaboración y la coautoría. Las actividades de aprendizaje y las pedagogías mejoradas por esta tecnología podrían incluir la escritura colaborativa, la lluvia de ideas, la revisión por pares y los proyectos de grupo.

- A continuación, un ejemplo de cómo se implementa la metodología en la enseñanza del Derecho:

Como parte de la asignatura «Estrategia de Litigio y Litigio Estratégico» de la maestría en Derecho Internacional de la Universidad de La Sabana (Colombia), el proyecto de todo el semestre consiste en que los estudiantes identifiquen un problema que quieran resolver a través de las herramientas del litigio estratégico y diseñen una estrategia de comunicación jurídica y estratégica. Este proyecto, que se adelanta durante varios semestres, invita

a los estudiantes a poner en práctica la estrategia, aunque no sea un requisito de la clase. Algunos de estos proyectos se han aplicado después, por ejemplo, en el marco de la Clínica Jurídica de Interés Público y Derechos Humanos.

Una forma interesante de motivar a los estudiantes con un «reto» es a través de un vídeo que los involucre emocionalmente con el problema jurídico y que presente visualmente los retos a resolver. Un ejemplo de este ejercicio está en el video que se puede ver aquí,¹⁵⁶ en el que se invita a los estudiantes a participar con soluciones a un caso que lleva la Clínica Jurídica de Interés Público y Derechos Humanos de la Universidad de La Sabana (Colombia). Este caso es el resultado de una estrategia de litigio diseñada en el marco de la maestría en Derecho Internacional, en el contexto de la clase del ejemplo anterior.

Igualmente, en el marco de la Clínica Jurídica de la Universidad de La Sabana, a los estudiantes se les presentó un problema específico: las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario no conocían las rutas legales de los mecanismos judiciales y extrajudiciales del modelo de justicia transicional. Para resolver este problema, los estudiantes diseñaron la app «Pazalavoz» que, a través de preguntas muy sencillas, guía a los usuarios por las rutas legales y les explica cómo utilizar los diferentes mecanismos, de acuerdo a sus intereses y circunstancias particulares. Los estudiantes buscaron financiación para el software, y actualmente está en fase de diseño.

Preguntas frecuentes

• **Y si los estudiantes se niegan a participar porque les pone nerviosos hablar en clase, por miedo a equivocarse o a los comentarios o bromas de otros estudiantes?**

Cometer errores en clase es inevitable y, en última instancia, útil, ya que tanto el profesorado como los estudiantes trabajan para encontrar soluciones a problemas jurídicos difíciles. Cualquier profesor que utilice el método socrático ha tenido la experiencia de obtener una respuesta «correcta» demasiado pronto en la clase, y luego enfrentarse al reto de trabajar hacia atrás para aclarar a otros estudiantes el proceso de llegar a una solución. Los profesores están enseñando habilidades de razonamiento, y el proceso de descubrir una respuesta correcta es a menudo más importante que la propia respuesta. Los errores —o quizás, más exactamente, los pasos tentativos hacia una solución que llevan a los estudiantes por caminos inútiles pero esclarecedores— forman parte del aprendizaje. Los profesores pueden tener esto claro antes de empezar a enseñar, pero también deben explicarlo a la clase. También se recomienda incluir el respeto mutuo como una de las reglas de la clase en la primera sesión (ver el ejemplo de las reglas de la clase en el capítulo sobre el Método Socrático). Por último, los profesores también deben explicar que mostrar respeto y consideración hacia los demás se calificará en la rúbrica de participación en clase.

• **¿Cómo manejar a los estudiantes que trabajan o estudian o no tienen suficiente tiempo para prepararse ampliamente para la clase?**

En primer lugar, hay que tener claro que estudiar Derecho es una gran responsabilidad. Con este entendimiento, el estudiante debe enfrentar no solo su carrera, sino también su

¹⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=6FWKwkyUBfo>

práctica profesional. Desde el principio, hay que subrayar que no tener plena disponibilidad para estudiar Derecho no puede ser una excusa definitiva para que el estudiante no se prepare para las clases. Al decidir estudiar Derecho, el estudiante adquiere el compromiso de dedicar tiempo y ese compromiso debe cumplirse.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la realidad de que algunos estudiantes deben estudiar y trabajar, y no tienen otra alternativa, hay varias estrategias que se pueden utilizar.

- Acordar en las normas de la clase y desde el principio del semestre que el alumno dedicará cuando menos 20/30/40 minutos a preparar la clase e invitar a los estudiantes a decidir qué momento de la semana van a reservar para hacerlo. Así, el profesor puede incluso invitar a los estudiantes a escribir al principio de sus apuntes «esta clase se impartirá los martes de cada semana de 8 a 11 de la mañana, además reservaré tiempo para prepararla el sábado de 10 a 10:30 de la mañana». En concreto, este enfoque puede ser útil al principio de la transición hacia el aprendizaje activo, para ayudar a los estudiantes a adaptarse a la nueva forma de aprendizaje y anticipar el tipo de compromiso que les exigirá, así como para ayudarles a aprender a organizar su tiempo. A lo largo del semestre, el profesor puede hacer referencia al acuerdo diciendo al final de cada clase: «para los 30 minutos de preparación de esta semana, les pediré que lean X artículo o vean X vídeo o consideren X pregunta o investiguen sobre X tema».

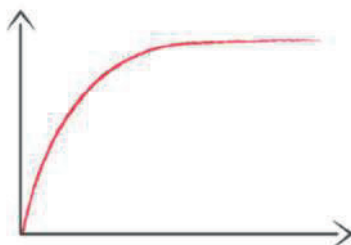
- El profesor puede usar la estrategia de indicar a los estudiantes que participen durante la clase con previo aviso o designación. De esta manera, los estudiantes estarán mejor preparados para la discusión en clase y no todos tendrán que prepararse con igual dedicación para todas las sesiones, ahorrando algo de tiempo de preparación y asegurando que los que fueron designados para participar estén realmente preparados y tengan participaciones de alta calidad que ayuden al buen funcionamiento de la clase.

- Por otro lado, como parte de la clase, el profesor debe asegurarse de que todos los ejercicios o actividades que exija a los estudiantes realizar por fuera de clase sean significativos e importantes. A la inversa, debe evitar dejar tareas extremadamente largas o que no tengan un objetivo aparente claro. Por lo tanto, debe dar prioridad a los ejercicios de alto impacto que sean importantes para el desarrollo de la clase.

• ¿Cómo abordar la preocupación de los profesores por el tiempo extra que requiere la enseñanza activa?

La experiencia comparada demuestra que, aunque la percepción de los profesores cuando empiezan a aplicar las metodologías activas es que son más difíciles y, sobre todo, costosas en tiempo, lo cierto es que no es exactamente así. Aunque el cambio requiere tiempo y esfuerzo, la curva de aprendizaje y aplicación se parece un poco a la del gráfico siguiente. Es costoso (en recursos, sobre todo en tiempo) al principio, y la curva es empinada en este sentido; sin embargo, en un tiempo relativamente corto, la curva se aplanada y sigue siendo estable en adelante. Así, el profesor tarda en aprender el método, y tarda en planificar la clase y elegir las metodologías, pero una vez que lo ha hecho, puede repetir fácilmente el proceso en el futuro. Además, si se compara el coste con los beneficios que aporta la aplicación de las metodologías activas, las ganancias son abrumadoras y difícilmente comparables a otras metodologías. De hecho, como se explicaba al principio, la diferencia puede ser tan radical como pasar de un 5 % de retención (con clases magistrales) a un 90 % con me-

metodologías activas, sin contar con todos los demás beneficios ya mencionados en la guía, entre los que se encuentra el hacer el trabajo más ameno tanto para los profesores como para los estudiantes. Aunque el profesor tendrá más trabajo al principio, puede disfrutar mucho más del proceso, y los estudiantes estarán significativamente mejor preparados.



• ¿Cómo abordar la preocupación por la falta de tiempo?

Una de las preocupaciones más frecuentes de los profesores es que el uso de metodologías activas pueda restar tiempo en clase para transmitir los conocimientos requeridos por el programa. Esta preocupación ilustra precisamente cómo la concepción de la enseñanza tradicional está tan arraigada en los educadores. Es importante que los profesores (y las facultades de Derecho en general) hagan un esfuerzo consciente por replantear sus programas de clase de manera que puedan reducir el «contenido» que pretenden transmitir para dar más espacio al desarrollo de habilidades en los estudiantes. Este es precisamente el motivo del cambio propuesto, centrado en que los estudiantes aprendan a pensar como abogados. Dicho esto, hay otras consideraciones que se pueden tener en cuenta. Una de ellas es tratar de «sacar del aula» aquellas actividades que pueden realizarse fuera de ella, para aprovechar mejor el tiempo de clase. Por ejemplo, algunos profesores optan por grabar la explicación teórica de un tema y pedir a los estudiantes que dediquen 30 minutos antes de la clase a escucharla, de modo que todo el tiempo de la clase pueda utilizarse para aplicar metodologías activas. Asimismo, los profesores pueden decidir pedir a los estudiantes que realicen algunas fases de las metodologías activas fuera de clase, para ahorrar algo de tiempo, como la lluvia de ideas, la lectura previa de los casos, etc.

Una herramienta que puede ser útil para esto es Panopto. Panopto es una herramienta de captura de vídeo, entrega y gestión de contenidos que proporciona a los equipos docentes un mayor control sobre sus contenidos. Con Panopto los profesores pueden pregrabar y editar las clases, cargar vídeos o audios existentes, crear cuestionarios en el vídeo, configurar los vídeos para que aparezcan en un calendario de publicación y crear debates basados en texto centrados en el vídeo. De hecho, este tipo de enfoque ha sido desarrollado por la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Stanford. Se le ha llamado enseñanza «Flipped». La enseñanza invertida es una variedad específica de la enseñanza combinada en la que las actividades tradicionales en clase (especialmente las conferencias) se realizan como tareas, mientras que las actividades tradicionales de los deberes (como el trabajo a través de ejercicios de práctica) se realizan en clase. Por último, esto también significa que los profesores deben tener muy en cuenta los deberes que deciden exigir, para que los ejercicios tengan **sentido** y los estudiantes vean la importancia de cada uno de ellos y, por tanto, se comprometan a hacerlos.

Bibliografía

American Bar Association. *Overview of Preliminary Recommendations for the Next Generation of the Bar Exam*.

Acurio Hidalgo, Germán Fabricio. (2021) *El Estudio de Casos Como Método de Aprendizaje En La Carrera de Derecho En La Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Sede Santo Domingo*. *Revista Conrado* 3, no. 17. Pages. 178–84. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2154/2098>.

Austin, Arthur D. (1965). «*Is the Casebook Method Obsolete ?*» *William and Mary Law Review* 6, no. 2

Baraona, Jorge, Janeth Cádiz, and Olga Villanueva. (2015) «Thinking like a Lawyer: Experiencias Didácticas En El Aula Para Fortalecer La Formación de Un Abogado». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho* 2, no. 2. Pages 1–15.

Becerra Pineda, Edgar Julián. (1965). *El Estudio de Casos Como Estrategia Didáctica Para La Enseñanza Del Derecho y La Orientación Profesional*. <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6925>.

Bernal, Carlos (2013) *Clases de Derecho para estudiantes activos*. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires. Volumen 21.

Black-Branch, Jonathan L (2017) Modern Legal Education: Towards Practice-Ready Attitudes, Attributes and Professionalism. *Manitoba Law Journal*| Volume 39 Issue 1. Available online http://themanitobalawjournal.com/wp-content/uploads/articles/MLJ_39.1/Modern%20Legal%20Education%20Towards%20Practice%20Ready%20Attitudes,%20Attributes%20and%20Professionalism.pdf

Bloom, Benjamin S. Et Al. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals: Handbook I*. Cognitive Domain 18 (Benjamin S. Bloom ed., 1956)

Bond, Colby, Shulman et al (2007) *Educating Lawyers – Preparation for the profession of law*. The Carnegie Foundation for the advancement of teaching

Bonwell, Charles (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington DC.

Brooks, Jaqueline and Brooks Martin G. (1993) *In search of understanding> The case for constructivist Classrooms*.

BU Center for Teaching and Learning (2016) *Project- based learning: Teaching Guide*. Available online at. <https://www.bu.edu/ctl/guides/project-based-learning/>

Campari, Susana, and María Laura Pérsico. (2016) Método de Casos. n.d. http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/jornadas_innovacion_ejemetcasos.php.

Carpenter, Anna (2013) *The project Model of Clinical Education: eight principles to maximize students' learning and social justice impact*. The NYU Clinical Law Review. Available online https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/upload_documents/Anna%20Carpenter%20-%20Project%20Model%20of%20Clin%20Educ.pdf

«Case Method (Case Briefing) », n.d. <https://ua.pressbooks.pub/criminallawalaskaed/chapter/case-method-case-brief/>.

Castañeda de la Cruz, Gibrán Miguel. (2021). *Importancia de Utilizar El Método Del Caso En La Enseñanza Del Derecho*. Paréntesis Legal 2, no.2. <https://www.parentesislegal.com/post/importancia-de-utilizar-el-método-del-caso-en-la-enseñanza-del-derecho>.

Chuquillanqui González, Manuel, (2013) *Selección Jurídica de Textos Sobre El Método Del Caso*. Fondo Editorial. Academia de la Magistratura.

Cienfuegos Alvarado, Carlos, Delia Guadalupe Gómez Morales, and María Antonieta Rebeil Corella (2018) "El Método Del Caso: Una Herramienta de Gran Utilidad." *Sintaxis*, no. 1. Pages 57–64. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.05>.

Clark, Charles (1930) *The Case Method of Studying Law*. By Jacob Hem- Landman. Yale Law Journal, https://openyls.law.yale.edu/bitstream/handle/20.500.13051/2815/Book_Review__The_Case_Method_of_Studying_Law.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Clerico, Laura. (2003) *Notas Sobre Los Libros de Casos Reconsiderados En El Contexto Del Método de Casos*. Pdf. Revista Academia 1, no. 2 http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/02/notas-sobre-los-libros-de-casos-reconsiderados-en-el-contexto-del-metodo-de-casos.pdf.

Crimson, Harvard. (2021) *Students, Faculty Reflect on 100 Years of Harvard Business School's Case Method*. <https://www.thecrimson.com/article/2021/12/13/100-years-of-hbs-case-method/>.

Dente, James M. (1974) *Washington Law Review A Century of Case Method : An Apologia* 50, no.1

Dhar, Upinder, and Santosh Dhar (2018) *The Case Method in Legal Education*. *Asian Journal of Legal Education* 5, no. 2. Pages 182–85. <https://doi.org/10.1177/2322005818780754>.

Ellet, William. *Case Study Handbook*. Harvard Business Press, n.d. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3698705/mod_folder/content/0/Case_Study_Handbook_vf.pdf?forcedownload=1 .

Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017) *Estudio de Casos*. <https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2019/04/2.-Estudio-de-Casos.pdf>.

FAO. Appendix 2: *The Case Method*. <https://www.fao.org/3/W7500E/w7500e0b.htm>.

Fennelly, David. (2014) *Penser Par Cas : A Common Law Perspective*. *Revue Interdiscipli-*

naire *D'études Juridiques* 73. Pages 155–71. <https://www.cairn.info/revue-interdisciplinaire-d-etudes-juridiques-2014-2-page-155.htm?contenu=article>.

Franklin, Kris. (2009) *Sim City: Teaching «Thinking Like a Lawyer» in Simulation-Based Clinical Courses* New York Law School. Available at <https://core.ac.uk/download/pdf/230499767.pdf>

Garrett, Elizabeth, (1998) *Becoming Lawyers: The Role of the Socratic Method in Modern Law Schools*. University of Chicago- The Law School. Available online: <https://www.law.uchicago.edu/socratic-method>

Garner, David. (2000) *The Continuing Vitality of the Case Method in the Twenty-First Century*. Brigham Young University Education and Law Journal 2, no. 2. Pages 307–45.

Garvin, David A. (2003) *Making the Case Professional Education for the World of Practice*. Harvard Magazine, 2003. <https://www.harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html>.

Godio, Leopoldo. (2016) *El 'Método de Casos': Algunas Consideraciones Para Su Aplicación a Cursos de Derecho Internacional En Universidades Argentinas, En Particular, La Universidad de Buenos Aires*. Revista Electrónica Del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja X, no. 16. Pages 46–59.

Goldenschmidt, Werner. (1971) *El Análisis de Casos Como Elemento Imprescindible de La Enseñanza Jurídica*. Introducción Al Derecho Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires.

Grandon Gill, T. (2011) *Informing with the Case Method*. Santa Rosa: Informing Science Press. https://books.google.com.co/books?id=ZWECAehzRToC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=%22case+method%22+AND+%22law%22&source=bl&ots=3aSJFxf870&sig=AC-fU3U2-q5yYb8_yXqE_J95-JCgH3npUVQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiFpdjgz6b2A-hXjsDEKHdM7CEY4bhDoAXoECAyQAw#v=onepage&q=%22case%22%22AND%22law%22&f=false.

Hall, Jerome. (1955) *Teaching Law by Case Method and Lecture*. Maurer Faculty. Pages 99.

Harvard Business School (2008) *Teaching by the Case Method: Case Method in Practice*. Available online <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/Pages/default.aspx>

Heine Ventures (2015) *The Learning Pyramid*. Available online <http://heineventures.com/user-interface-design-tips/the-learning-pyramid-2/>

Hernández Franco, Juan Abelardo. (2016) *Elementos Para Aplicar El Método Del Caso En La Formación Jurisdiccional y de Fiscales..* Vol. 4.

Hunter Schwartz, Michael; Hess, Gerald F. and Sparrow, Sophie S., (2013) *What the Best Law Teachers Do*.

Hurst, James Willard (2004) *The Growth of American Law*. New Jersey: The Lawbook Exchange. <https://books.google.com.co/books?id=v5PN8ZyPoC0C&pg=PA265&lp->

g=PA265&dq=%22case+method%22+AND+%22law%22&source=bl&ots=k5Usq3y-6QX&sig=ACfU3U1L5UfYGNnh6x3LFilJ6aJb8zeqzA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiFpdjgz-6b2AhXjsDEKHdM7CEY4bhDoAXoECAUQAw#v=onepage&q=%22case method%22 AND %22law%22&f=false.

Julia, Laida. (2012) *El Método Del Estudio de Casos Como Estrategia Metodológica Para Desarrollar Habilidades Investigativas En La Formación Del Jurista*. Revista Boliviana de Derecho 13, no. 2070–8157. Pages 60–101.

Julian Betancourt (2000). *Creatividad en la educación: educación para transformar*. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada Guadalajara, México. Available online <https://www.psicologiacientifica.com/creatividad-en-educacion/>

Kerper, Janeen. (1998) Creative Problem Solving vs. the Case Method: A Marvelous Adventure in Which Winnie-the-Pooh Meets Mrs. Palsgraf. *California Western Law Review* 34, no. 2. Pages 351–74.

Kissam, Philip C.(2001) *The Ideology of the Case Method/Final Examination Law School*. University of Cincinnati Law Review 70, no. 1. Pages 137–90.

Kolb, David. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*.

Laise, Luciano D. (2018) *The Teaching of Philosophy of Law and the Case-Method: Some Considerations on Its Challenges in Latin America*. Revista de Estudos Constitucionais, Hermeneutica e Teoria Do Direito 10, no. 2. Pages 109–15. <https://doi.org/10.4013/rechtd.2018.102.02>.

Lavilla, Juan José. (1988) *Sobre El Case Method Para La Enseñanza Del Derecho: La Experiencia de La Harvard Law School*. Revista de Administración Pública 11. Pages 433–44.

Lee Keene, Sherri, and Susan A. McMahon. (2022) *The Contextual Case Method: Moving Beyond Opinions to Spark Students' Legal Imaginations*. Virginia Law Review 108 . <https://www.virginialawreview.org/articles/the-contextual-case-method-moving-beyond-opinions-to-spark-students-legal-imaginations/>.

Legarre, Santiago, and Ed Edmonds. (2021) *Sistema Jurídico y Enseñanza Del Derecho : El Common Law y El Método Del Caso*. Revista Jurídica de La Universidad de Palermo | 19, no. 1 (2021).

Learning Legendario (2017). *Andragogía: Cómo aprenden los adultos*. Available online <https://learninglegendario.com/andragogia-como-aprenden-los-adultos/>

Macaulay, Don. (2019) *The Socratic Method, The Case Method and How They Differ*. <https://lawpreview.barbri.com/socratic-method-case-method-differ/>.

Madrid, Universidad Politécnica de (2008) *El Método Del Caso*. <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/MdC.pdf>.

Mateusz, Stepien (2020) *Using Case Studies for Research on Judicial Opinions. Some Prelimi-*

nary Insights Law and Method. 1–20

Makdisi, Michael, and John Makdisi. (2009) *How to Write a Case Brief for Law School: Excerpt Reproduced from Introduction to the Study of Law: Cases and Materials*. <https://www.lexis-nexis.com/en-us/lawschool/pre-law/how-to-brief-a-case.page>.

Maranville, Deborah et al. (2015) *Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World*, Available online https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2637544

Marsden, Gregory J. (2018) *Doing Law School Wrong: Case Teaching and an Integrated Legal Practice Method*.

Martínez Carazo, Piedad Cristina. (2006) *El Método de Estudio de Caso: Estrategia Metodológica de La Investigación Científica*. Pensamiento & Gestión 20, no. 20 165–93. <https://www.redalyc.org/html/646/64602005/>.

Martínez Sánchez, Amparo. (1999) *El Estudio de Casos Como Técnica Didáctica*. Innovación Educativa, no. 9. Pages 25–53.

Marzo, Sergio, and Sandro Herrería. (2017) *El Estudio de Caso Como Método de Enseñanza y Modalidad de Investigación Para Los Trabajos de Titulación*. Revista Publicando 4, no. 11. Pages 398–409. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/533>.

Mendes, Joyce (2020) *How do we learn? | William Glasser's Choice Theory*. Available online <https://institutopuruna.com.br/how-do-we-learn-william-glassers-choice-theory/>

Michael T. Gibson (2012) *A Critique of Best Practices in Legal Education: Five Things All Law Professors Should Know*. Oklahoma City University School of Law. University of Baltimore Law Review. Volume 34, issue 1.

Miller, Andrew (2017) *Project-Based Learning: Bringing the Real World into the Classroom*. Qatar Foundation - Shanghai American School. Available online at <https://www.wise-qatar.org/project-based-learning-bring-real-world-into-classroom-andrew-miller/>

Miller, Jonathan. (1988) *El Método de Casos y La Educación Formal En La Argentina*. Revista de Pedagogía Jurídica.

Mohd Hazmi Mohd Rusli & Noor Dzuhaidah Osman (2020) *Law graduates unprepared for pupillage?* <https://www.malaysiakini.com/letters/551798>

Morris, Holly and Warman, Greg (2015) *Using Design Thinking in Higher Education*. *Educause Review*. Available online <https://er.educause.edu/articles/2015/1/using-design-thinking-in-higher-education>

Nathanson, Stephen (1998) *Design problems to Teach Legal Problem Solving*, 34 CA. WL REV 325.

Parliament Education Office - Australia (20121) *Role play: The Parliament - A teacher's guide*.

Available online at https://www.scottmorrisonmp.com.au/wp-content/uploads/2017/04/PEO-Role-Play-Teachers-Guide_low.pdf

Peñalva, Guillermo G. (2017) *El Método de Casos y El Método de Problemas En La Enseñanza Del Derecho*. III Número Extraordinario de Revista Anales de La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP, no. 1. Pages 145–70. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65076/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Penn GSE News (2021) *How can project-based learning prepare students for the 21st century?* Available online <https://www.gse.upenn.edu/news/core-practices-for-project-based-learning>

Peñuelas Reixach, Lluís. (2009) *La Docencia Del Derecho En Estados Unidos*. In *La Docencia y El Aprendizaje Del Derecho*, 1–12. Marcial Pons. <http://www.luispenuelas.com/wp-content/uploads/2014/06/Metodo-del-caso-Docencia-aprendizaje-derecho-Lluis-Penuelas-Reixach.pdf>.

Pérez Perdomo, Rogelio. «Los Casos En La Enseñanza y En La Investigación Del Derecho». 2006. <https://web.stanford.edu/dept/law/lelac/PerezPerdomo2.pdf>.

Phillips, Edward (2012) *Law Games – Role Play and Simulation in Teaching Legal Application and Practical Skills: a Case Study*. University of Greenwich. Available online at <https://journals.gre.ac.uk/index.php/compass/article/viewFile/66/110>

Queen Su (2017) *What is active learning?* Available online: https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/active/04_what_is_active_learning.html#:~:text=Active%20learning%20is%20an%20approach,role%20plays%20and%20other%20methods.

Quezada Castro, María del Pilar, María del Pilar Castro Arellano, Christian Abraham Dios Castillo, Carlos Ignacio Gallo Aguila, Juan Manuel Oliva Núñez, and Guillermo Alexander Quezada Castro. «Método De Casos Para Promover El Pensamiento Crítico De Estudiantes De Derecho En Entornos Virtuales De Aprendizaje». *Universidad Ciencia y Tecnología* 24, no. 102 (2020): 4–10. <https://doi.org/10.47460/uct.v24i102.336>.

Rakoff, Todd D., and Martha Minow. «A Case for Another Case Method». *Vanderbilt Law Review* 60, no. 2 (2007): 597–607.

Rodríguez, Andrés, and Alipio Omar Pérez. «Métodos Científicos de Indagación y de Construcción Del Conocimiento». *Revista Escuela de Administración de Negocios* 82 (2017): 1–26. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>.

Robinson, Sir Ken, (2009) *The Element: How finding your passion changes everything*. Viking Books. Page 16

Stuckey, Roy T et al. (2001) *Preparing Students to Practice Law: A global problem in need of Global solutions*.

School, Harvard Bussines. «*Teaching by the Case Method: Case Method in Practice*». Accessed

February 28, 2022. <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/Pages/default.aspx>.

School, Harvard Law. «*The Case Study Teaching Method*», n.d. <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/>.

Serna de la Garza, José María. «Apuntes Sobre Las Opciones de Cambio En La Metodología de La Enseñanza Del Derecho En México». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, no. 111 (2004): 1047–82.

Stepien, Mateusz. «*Using Case Studies for Research on Judicial Opinions. Some Preliminary Insights*». *Law and Method*, 2020, 1–20. <https://doi.org/10.5553/rem/.000045>.

Stanford - Teaching commons (2022) *Academic Technology in the classroom*. Available online <https://teachingcommons.stanford.edu/explore-teaching-guides/blended-teaching-guide/tools-and-techniques-blended-teaching/academic>

Street Law (2019) Role Plays. Available online at <https://www.streetlaw.org/teaching-strategies/role-plays#:~:text=Purpose,conclusion%20to%20an%20unfinished%20story>.

Tim Brown (2009) *Change by Design: How design thinking transforms organizations and inspires innovations*

Tina Piazuolo, Isaac. «La Renovación de Los Métodos Docentes Del Derecho Tras La Reforma de La Universidad Europea». *Revista de Derecho Privado*, no. 40 (2021): 515–44.

Toller, Fernando M. «Orígenes Históricas de La Educación Con El Método Del Caso». *Anuario Da Faculdade de Direito* 9-309-363 (2005): 5. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48324185/APRENDER_CON_EL_METODO_DE_CASOS.pdf?1472189311=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDER_CON_EL_METODO_DE_CASOS.pdf&Expires=1602178502&Signature=SDdoVlt-5ze5SSWvokkGn2YRWRPvHL2ced-6nm82bXo9Of.

University of Leincester, Leincester Learning Institute (2019) *Active Learning*. Available online <https://www2.le.ac.uk/offices/lli/developing-learning-and-teaching/enhance/strategies/active-learning>

Vallespín Pérez, David. «El Método Del Caso Como Instrumento de Aprendizaje En El Derecho Procesal». *Revista de Educación y Derecho*, 2010, 10–27. <https://raco.cat/index.php/RED/article/view/255061/342049>.

Vargas, Carlos. «Metodología Activas En La Enseñanza Del Derecho: Prueba, Ensayo y Percepción Parte de Los Alumnos», 2011, 137. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1192/Libro metodologia derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1192/Libro%20metodologia%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Vasserot, Carlos Vargas. «El Método Del Caso En La Enseñanza Del Derecho: Experiencia Piloto de Un Piloto Novel». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2, no. 4 (2009): 193–206. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_4/REFIEDU_2_4_2.pdf.

Von Hohendorff, Raquel de Oliveira Elsner Larissa and Vinícius BenGustavo (2021) *Um es-*






tudo sobre a aplicabilidade da aprendizagem baseada em projetos no ensino do direito Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. Available at <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/57799/67531>





Wassermann, Selma. «Los Casos Como Instrumentos Educativos». *El Estudio de Casos Como Método de Enseñanza*, 1999. <http://books.google.com.ar/books?id=6jdqAAAACAAJ>.

Weaver, Russell L. «Langdell's Legacy: Living with the Case Method». *Villanova Law Review* 36, no. 2 (1991): 517–96.

Zamora Roselló, María Remedios. «La Aplicación de Metodologías Activas Para La Enseñanza de Las Ciencias Jurídicas a Estudiantes de Primer Curso». *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (RIJIE)*, no. 1 (2010): 95–106. http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/95-108_mrjr.pdf.



-  @institutodesarrollopy
-  @institutodesarrollopy
-  @developmentpy
-  Instituto Desarrollo Paraguay
-  Instituto Desarrollo Paraguay

-  www.desarrollo.edu.py
-  direccionrolci@desarrollo.edu.py
-  + 595 21 612182
-  Guido Spano 2575, Asunción - Paraguay