

El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal

The case method like a learning instrument in procedural law

Prof. Dr. David Vallespín Pérez.

Profesor Titular de Universidad UB y Catedrático Habilitado. Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Administrativo y Derecho Procesal.
Barcelona. España. E-mail: dvallespin@ub.edu

Resumen

La utilización de metodologías docentes “activas” y su “cohabitación” con las tradicionales “clases magistrales” constituye, sin duda, uno de los principales retos del profesorado universitario en el modelo de Espacio Europeo de Educación Superior. Este artículo tiene por objetivo analizar el “método del caso” en el mundo del Derecho. Tras una reflexión general sobre el nuevo rol de profesores y alumnos en el aula universitaria, así como de las virtudes (y también dificultades) pedagógicas del método del caso, la atención se centra en valorar su utilidad en la disciplina de Derecho Procesal, lo cual nos llevará a formular una serie de conclusiones, basándonos en una experiencia práctica, sobre su carácter “participativo” y “transversal”; la importancia de su “diseño reflexivo”, la “formulación de preguntas” y la “puesta en común”; y lo adecuado de su planteamiento en cuanto método que posibilita una correcta evaluación de las competencias y habilidades (también de conocimientos) adquiridas por los alumnos.

Palabras clave

Metodologías docentes activas - Proceso enseñanza-aprendizaje - Método del caso - Retención de la información – Conocimientos, competencias y habilidades – Evaluación continuada.

Abstract

The use of “active” teaching methodology and its “coexistence” with the traditional “teaching class” means, doubtless, one of the main challenges for university teachers in the European Space of Higher Education. The purpose of this study is the test of the “case method” in the world of law. After a general think about the role of teachers and students in university courses, as well as the pedagogical properties (and also the difficulties) of this case method, we pay attention about the evaluation of its usefulness in the procedural law doctrine, in order to achieve a sort of conclusions, basing us in a practical experience about its “share” and “transverse” way; the importance of the “reflecting design”, the role of “asking questions” and a “common discussion”; and its suitable approach as far as a method that give us a correct evaluation of competence and abilities (and about the knowledge too) that had been succeeded by the students.

Key words

Active teaching methodology - teaching-learning procedure - case method - remember information - knowledge, competence and abilities - continuous evaluation.

El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal

The case method like a learning instrument in procedural law

Prof. Dr. David Vallespín Pérez.

Profesor Titular de Universidad UB y Catedrático Habilitado. Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Administrativo y Derecho Procesal.
Barcelona. España. E-mail: dvallespin@ub.edu

I.- El papel de las metodologías docentes “activas” en el aprendizaje universitario

El aprendizaje y la evaluación de los estudiantes universitarios en las áreas jurídicas ha tenido, tradicionalmente, su centro de atención en la materia y el profesor. Lo más importante, en consecuencia, era facilitar a los alumnos la adquisición de los conocimientos y contenidos de las asignaturas integradas en los diferentes planes de estudio. De este modo, la opción pedagógica y metodológica se hacía descansar casi en exclusiva en la lección magistral y en la evaluación de conocimientos teóricos adquiridos, con frecuencia, de forma meramente memorística.

Por el contrario, como consecuencia de la utilización de metodologías docentes de naturaleza "activa" (impulsadas con la puesta en funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, pero que muchos profesores ya hacíamos servir desde hace años) es posible constatar una nueva realidad en la que el centro de atención viene desplazado hacia el alumno y su aprendizaje (ANDRÉS AUCEJO, E, 2009, 13; CUBERO TRUYO, A, 2009, 31 y ss; GARCÍA SAN JOSÉ, D.I (coord.), 2007 – estudio monográfico -; PEÑUELAS I REIXACH, LI, 2009 – estudio monográfico -; y RODRÍGUEZ – ARANA MUÑOZ, J – PALOMINO LOZANO, R (Dirs), 2009 – estudio monográfico -). Ahora bien, que el alumnado participe no implica, necesariamente, minusvalorar el protagonismo del docente, ya que el profesorado continuará, en el contexto específico de su propia experiencia universitaria, previa valoración de las características de los estudiantes, estructuras y aulas de la facultad, así como de sus propias habilidades personales, jugando un papel muy importante en cuanto diseñador de los espacios de aprendizaje y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje (FLECHA ANDRES, J.R. (coord.), 2008 – estudio monográfico -; LLEBARÍA SAMPER, S, 2008 – estudio monográfico -).

Convertir la enseñanza en un "acto compartido", a través de la utilización de nuevas metodologías docentes "activas", plenamente compatibles con las tradicionales y, a mi juicio, siempre necesarias, "clases magistrales" (CUBERO TRUYO, A, 2009, 37-38), constituye, sin duda, uno de los retos actuales y de futuro inmediato del profesorado universitario, máxime ante la implementación del crédito europeo en el que la formación viene centrada en el aprendizaje y la adquisición de competencias y habilidades, valorando, adecuadamente, el esfuerzo requerido y la calidad del aprendizaje por parte del alumnado (AMADOR CAMPOS, A.J, 2005, 1)

El nuevo modelo de docencia universitaria, fruto del proceso de convergencia europea, exige un notable esfuerzo en cuanto a la planificación (PARCERISA ARAN, A, 2004, 1 y ss)¹, haciéndose necesario que el profesor, al replantearse y reflexionar sobre su acción educativa, ofrezca respuesta a los siguientes interrogantes: a) ¿qué quiere el profesor que aprendan sus alumnos?; b) ¿cuánto pueden aprender los alumnos?; c) ¿cómo puede facilitarse el aprendizaje de los alumnos; d) ¿qué actividades de aprendizaje y transmisión de conocimientos pueden resultar más "eficaces" y, al mismo tiempo, "atractivas"?; y e) ¿qué es lo que el profesor debe evaluar y cuándo debe llevar a cabo dichas actividades de evaluación? (BARBERÀ, E, 2005, 497 y ss; DELGADO GARCÍA, A.M, 2006 – estudio monográfico -; MARQUÉS i BANQUÉ, M, 2009, 49 y ss; ORTUÑO, E (coord.) – AJA, E – BUENO, M – MADRID, A – MARTÍNEZ, R – MIRALLES, I – ROCA, B, 2009, 139 y ss; SANS MARTÍN, A, 2004 – estudio monográfico -; ZABALA, A – ARNAU, L, 2007 – estudio monográfico -).

En concreto, con el objetivo de conseguir una mayor participación del alumnado en su proceso de aprendizaje, el docente se verá en la necesidad de utilizar, junto a las clásicas herramientas de transmisión del conocimiento, una nueva "metodología participativa de los estudiantes en el aula universitaria" (BAIN, K, 2005 – estudio monográfico -; FRANQUET SUGRAÑES, M.T – MARQUÉS i BANQUÉ, M, 2009, 106-108; e IMBERNON MUÑOZ, F – MEDINA MOYA, J.L, 2005, 20 y ss), en la que más allá del trabajo autónomo individual del alumno y del tradicional aprendizaje de los alumnos (llamado pasivo porque el protagonismo ha sido asumido por el docente mediante la clásica sesión transmisora), tengan cabida, junto a un adecuado y funcional plan de acción tutorial y de atención al estudiante, una serie muy variada de "estrategias de trabajo en grupo" (vg. elaboración de un proyecto, estudio dirigido, debate dirigido, discusión rápida, fòrum, demostración, juego de roles, seminario, **estudio o método del caso**, incidente crítico, flash o rueda de intervenciones, diálogos simultáneos, técnica cuatro, las cuatro esquinas, rompecabezas de grupo, rally de grupos, técnica del sandwich, red de conceptos, acuario, círculos concéntricos, texto directivo, y remolino o lluvia de ideas).

¹ La formación universitaria es intencional, esto es, responde a una serie de objetivos para cuya consecución resulta imprescindible articular una adecuada planificación. En esta línea juega un notable papel de concreción el plan docente de la asignatura, documento público en el que se deberá especificar, no sólo qué pretende la asignatura y cómo se trabajará para conseguirlo, sino también el método previsto para su evaluación.

II.- El método del caso (valoración general)

El método del caso - estudio de un problema o serie de problemas, basado en hechos y opiniones problemáticas, que no tienen una solución única o correcta y en que lo más importante no será llegar a esa solución (de forma intelectual), sino provocar el interés del alumno en la materia, haciendo posible que a través del análisis, el debate y la reflexión (individual o en grupo), los estudiantes tengan acceso de un modo "participativo" y "transversal" a una mejor retención de los contenidos propios de la asignatura² (de hecho, el estudio de casos exige que los estudiantes partan de una serie de conocimientos previos de la asignatura en que se lleva a cabo este trabajo activo) – comenzó a utilizarse en la Escuela de Negocios de Harvard, hace más de cinco décadas, jugando, desde siempre, un papel estelar en el campo del Derecho y habiéndose extendido con otras formas, más tarde, a otros campos (vg. psicología, medicina, ingeniería).

Este método persigue tres grandes objetivos: a) motivar a los alumnos; b) facilitar la retención de la información; y c) favorecer el desarrollo de sus habilidades (comunicación de ideas, trabajo en equipo, análisis de problemas, potenciación del espíritu crítico, utilización de técnicas de debate y argumentación, y respeto a las opiniones contrarias). El punto de partida viene representado por el "caso", entendido como un instrumento educativo complejo que reviste generalmente la forma de narrativa, describiendo una situación real o ficticia (pero verosímil), y que se construye alrededor de conceptos fundamentales de una asignatura que merecen un examen en profundidad y son de solución múltiple (problemas divergentes). A continuación, y al final del caso, se formulan una serie de preguntas que obligan a los alumnos a llevar a cabo una actividad de reflexión, previa aplicación de los conocimientos que tienen. Finalmente, no es infrecuente completar el "caso" con el diseño de una serie de actividades de "seguimiento" (vg. ampliación de conocimientos sobre determinados aspectos del problema planteado o valoración de las consecuencias de aplicar las soluciones propuestas a situaciones de la realidad).

En cuanto a la decisión acerca de la forma de organizar el estudio de un caso en el aula (DE LOS REYES, E, 2010, 1 y ss; WASSERMANN, S, 1999 – estudio monográfico -) que siempre requerirá el "conocimiento de los alumnos por el profesor y que éste se conozca a sí mismo", parece oportuno defender, en líneas generales y sin perjuicio de la iniciativa individual e "imaginación" de cada docente, el seguimiento de dos vías, no incompatibles entre sí: de una parte, cada participante deberá proceder, antes de abordar la discusión general sobre el problema o problemas planteados, a la lectura individual del caso y a contestar brevemente una serie de preguntas; y, de otra, el grupo de alumnos se dividirá en diversos mini-grupos en los que se debatirá la solución durante el tiempo que fije el profesor, de tal forma que cada mini-grupo designará un

² En esta línea, conviene recordar que el texto sobre "*Competències transversals de la Universitat de Barcelona*", aprovat pel Consell de Govern de la UB, de 10 d'abril de 2008, editado por el Vicerectorado de Política Docente de la UB, 2008, al hacer mención de las competencias transversales comunes de la Universitat de Barcelona, alude, expresamente, entre las relativas a la "capacidad de aprendizaje y responsabilidad", tanto a la capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación del saber a la práctica, como a la capacidad de tomar decisiones y adaptarse a las nuevas situaciones.

"portavoz" y llevará a cabo la discusión final, lo cual facilitará que, finalmente, tenga lugar la "puesta en común general" de las opiniones y posibles soluciones a través de una participación activa entre el profesor y todos los alumnos de su grupo.

La evaluación de este método de aprendizaje, cuyas principales dificultades de aplicación responden a la existencia de grupos y aulas muy grandes (no preparadas para el trabajo en pequeños grupos), a la propia dinámica temporal de los semestres académicos y a la falta de costumbre de los alumnos en orden a su reflexión sobre problemas y exposición pública de soluciones, se nos presenta especialmente útil, sin despreciar su aplicación para evaluar conocimientos (siempre en un momento posterior a la finalización del caso para evitar la "inhibición de participación de los estudiantes"), en orden a que el profesor, en un sistema generalizado de "evaluación continuada" como el que rige en la Universitat de Barcelona, pueda apreciar las competencias y habilidades de sus alumnos.

III.- El método del caso y su utilidad en la disciplina de Derecho Procesal (Un ejemplo práctico)

Un ejemplo práctico de cuánto se acaba de exponer ha sido experimentado por este profesor en los últimos años en distintos grupos, tanto de Licenciatura (adaptados a Bolonia) como de Grado, en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona. Sin perjuicio de haber utilizado esta metodología activa también en las asignaturas de Introducción al Derecho Procesal (vg. la imparcialidad judicial o el autogobierno del Poder Judicial), Derecho Procesal Constitucional (vg. el papel de la Constitución Europea o los problemas prácticos del amparo constitucional) y Derecho Procesal Penal (vg. la querrela, la conexión penal, y el procedimiento ante el Tribunal del Jurado), es lo cierto que voy a centrar mi exposición en la valoración acerca de un caso propio del Derecho Procesal Civil (procedimiento de divorcio).

La experiencia obtenida con esta metodología me permite afirmar que la utilización de todo caso debe cumplir con una serie de condiciones previas sin las que resulta muy difícil alcanzar los objetivos planteados en el momento de su "diseño": a) debe despertar el interés de los alumnos (resulta conveniente relacionarlo con temas de actualidad); b) los alumnos deben haber adquirido, previamente, la información y conocimientos necesarios que sean indispensables para afrontar los problemas planteados, de tal forma que les sea posible ordenar sus soluciones – en este punto no resulta conveniente desdeñar la utilidad de las "clases magistrales" – ; y c) los estudiantes deben tener siempre la oportunidad de "verificar la validez" de las soluciones que han propuesto.

Sin duda, el discutir acerca del "divorcio" cumple con todas estas condiciones previas. Ello es así, porque se trata de un tema que despierta el interés de los alumnos (como es bien sabido, en las últimas décadas hemos asistido a un crecimiento exponencial de las rupturas de pareja); porque los alumnos ya tienen conocimientos previos sobre la materia que han adquirido tanto al cursar la asignatura de Derecho Civil (Familia) como la de Derecho Procesal Civil (juicio verbal y juicios especiales); y porque las soluciones

propuestas pueden ser perfectamente verificadas por los estudiantes no sólo con el análisis de nuestra jurisprudencia, sino también con la toma en consideración de las líneas de reforma que guían esta materia en los últimos tiempos (vg. Llei 25/2010, de 29 de julio, Llibre segon del Codi Civil de Catalunya, relativa a la persona i la familia)

En lo relativo al diseño específico de este caso, tras su redacción (de forma muy breve se trata de plantear un supuesto de hecho no excesivamente complejo pero que si abra la posibilidad de plantear múltiples cuestiones con distintas respuestas) y fijación de objetivos (la aplicación de las reglas de competencia civil; examen de las incidencias que en materia competencial pueden derivar del planteamiento de un problema de “violencia de género; análisis del papel que puede corresponder en estos juicios al Ministerio Fiscal; valoración de las distintas estrategias procesales que puede seguir un abogado en temas como la solicitud de medidas provisionales, la custodia de los hijos, el uso de la vivienda familiar, el régimen de visitas, la pensión de alimentos y la pensión compensatoria; la toma en consideración de las especialidades probatorias en estos procedimientos; el estudio del desarrollo práctico de una vista; la discusión acerca de la admisibilidad de conclusiones y diligencias finales en estos juicios; el estudio de las sentencias que recaen en estos procedimientos; el análisis de los problemas que pueden plantearse en orden a la ejecución de estas sentencias; y el examen de los recursos que cabe interponer), cabe situar el momento de la “formulación de una serie de preguntas” por parte del profesor (ya sean abiertas o cerradas) que no sólo permitan a los alumnos traer a su conciencia la información de la que ya disponen, sino también analizar las causas, soluciones y acciones que permitan dar satisfacción a la resolución justa del caso concreto.

Una vez formuladas las preguntas, con el profesor como “apoyo”, procedo a trabajar en pequeños grupos (entre cuatro y ocho personas), que leen y discuten sobre el caso, examinando las cuestiones que se plantean y cuáles puedan ser las posibles respuestas, previa valoración de sus consecuencias. A continuación, con el profesor como “guía de una discusión” en la que no resulta conveniente que se formulen por su parte juicios de valor, intento fomentar el clima apropiado para una discusión de los problemas y soluciones con toda la clase (“puesta en común”) haciendo posible, paralelamente, el aprendizaje por los alumnos de la tolerancia y respeto hacia las opiniones de los demás (en este punto, y en el ámbito jurídico, resulta de especial interés que los estudiantes “argumenten”, “motiven” y “fundamenten” sus conclusiones a la vez que se acostumbran a rebatir las contrarias). Finalmente, puesto que el caso debe fomentar un interés por “saber más”, planteo a los estudiantes una serie de posibles actividades de seguimiento (vg. recomendación de lecturas complementarias, asistencia a una vista de divorcio contencioso o, en su defecto, visionado del DVD de la misma, o seguimiento a lo largo del tiempo de una línea jurisprudencial de un determinado órgano judicial).

Llegados a este punto tan sólo restaría proceder a la evaluación de los alumnos que han participado en el caso. Para ello conviene distinguir entre la evaluación de conocimientos (para no influir negativamente en la participación de los estudiantes he optado por llevar a cabo dicha evaluación con posterioridad a la finalización de la actividad, dando a los estudiantes un plazo de unos quince días para que en función de

lo planteado y su trabajo autónomo (tutorizado) emitan un dictamen escrito sobre las principales cuestiones sometidas a debate); y la evaluación de sus competencias y habilidades (oratoria, convicción, capacidad de debate, respeto a las opiniones contrarias, improvisación), que puede hacerse, sin necesidad de que los alumnos sean conscientes de ello (no se trata de disminuir su confianza), durante la realización del propio caso, de tal forma que voy tomando notas a lo largo del desarrollo del debate en “la puesta en común”.

IV.- Conclusiones

1ª.- La necesaria utilización de las metodologías docentes de naturaleza “activa” en el aula universitaria no debe implicar, en ningún caso, la minusvaloración del docente, pues éste seguirá siendo no sólo el diseñador de los espacios de aprendizaje, sino también el guía de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que, junto a la transmisión de conocimientos, jugará un papel destacado la adquisición por los estudiantes de competencias y habilidades.

2ª.- El método del caso, que de un modo “participativo” y “transversal” comporta una mejor retención de los contenidos propios de las asignaturas por parte del alumnado universitario, facilitando, al mismo tiempo, tanto su motivación como el desarrollo de sus habilidades, requiere un adecuado y reflexivo proceso de diseño en el que tras el planteamiento narrativo de una situación real o ficticia (pero verosímil), construida alrededor de conceptos fundamentales de la asignatura que requieran un examen en profundidad de un problema divergente (de solución múltiple), sea posible formular una serie de preguntas que obliguen a los alumnos a llevar a cabo una actividad de reflexión, previa aplicación de los conocimientos que ya tienen, que tras la obligada puesta común permita fijar una serie de actividades de “seguimiento” que incentiven el trabajo autónomo del alumno.

3ª.- En un sistema generalizado de “evaluación continuada” el método del caso se presenta, sin despreciar su aplicación para evaluar conocimientos (siempre en un momento posterior a la finalización del caso), como especialmente útil en orden a facilitar que el profesor pueda apreciar la cantidad y cualidad de competencias y habilidades que sus alumnos han adquirido. Y todo ello, además, con el añadido de permitir “romper la monotonía” de las explicaciones “magistrales o clásicas”, siempre necesarias; así como de permitir vislumbrar a los alumnos que los conocimientos de la asignatura en cuestión resultan útiles y aplicables a situaciones propias del “mundo real”.

4ª.- Especialmente apropiada resulta la utilización del método del caso en el ámbito jurídico. Más concretamente, en el terreno propio del Derecho Procesal, disciplina instrumental pero con autonomía conceptual propia, dicha metodología docente “activa”, como he podido constatar con mi experiencia en distintos grupos de la Universitat de Barcelona, no sólo permite el obligado análisis interdisciplinar de las normas jurídicas, sino también fomentar, en gran medida, la adquisición por el alumnado de un conjunto de habilidades y competencias (vg. correcta utilización del

lenguaje escrito, dominio de la oratoria, estrategias de convicción y argumentación, manejo adecuado de la “improvisación”, capacidad de debate y respeto a las opiniones contrarias) que siempre deberían acompañar a quiénes, de una u otra forma, están llamados a actuar, profesionalmente, en el mundo del Derecho.

V.- Referencias bibliográficas

AMADOR CAMPOS, J.A (2005). El crèdit europeu: estimació de les hores de treball de l'estudiant i del professor. Experiències i instruments, *Materials Curs ICE*, Barcelona

ANDRÉS AUCEJO, E. (2009). Acerca de la “Revista Educación y Derecho. *Education and Law Review*” – Presentación, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0 – abril-septiembre, 11-20.

BAIN, K (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, PUV

BARBERÀ, E (2005). La evaluación de competencias complejas, *EDUCERE*, núm. 35, 497-504

CUBERO TRUYO, A (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales y el cumplimiento de los objetivos globales, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0 – abril-septiembre, 31-46

DE LOS REYES, E (2010) Introducción al estudio de casos como método de enseñanza, *Materiales del curso ICE – Universitat de Barcelona*, 1-80

DELGADO GARCÍA, A.M (2006) – (Coord). *Evaluación de las competencias en el EEES. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Barcelona, Bosch

FONT, A. (2004), “Líneas maestras del aprendizaje por problemas”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (1), 16.

FLECHA ANDRES, J.R (2008) – (Coord). *El proceso de Bolonia y la enseñanza superior en Europa – Libro de Publicaciones de las Actas del Congreso Internacional “El Proceso de Bolonia y la enseñanza superior en Europa”*, Salamanca, Instituto de Estudios Europeos y Derechos Humanos. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca

GARCÍA SAN JOSÉ, D.I (2007) – (Coord). *Innovación docente y calidad en la enseñanza de ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Murcia, Laborum

IMBERNON MUÑOZ, F – MEDINA MOYA, J.L (2005). Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat, *Quaderns de docència universitària- Universitat de Barcelona*.

LLEBARÍA SAMPER, R (2008). *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio ...¿absolución o condena?*, Barcelona, Bosch

MARQUÉS i BANQUÉ, M (2009). La evaluación de competencias en la Educación Superior: retos e instrumentos, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, abril-septiembre, 47-69

ORTUÑO, O – AJA, E – BUENO, M – MADRID, A – MARTÍNEZ, R – MIRALLES, I – ROCA, B (2009). Experiencia docente contrastada de un grupo adaptado a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior: objetivos, metodología, valoración de resultados y proyección futura (Universitat de Barcelona), *Revista Educación y Derecho*, núm. 0, abril-septiembre, 139-160

PARCERISA ARAN, A (2004). Pla Docent: Planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, *Quaderns de Docència Universitària*, núm. 1 – Universitat de Barcelona

RODRÍGUEZ-ARANZA MUÑOZ, J – PALOMINO LOZANO, R (2009) – (Dir.). *Enseñar derecho en el siglo XXI: una guía sobre el grado en derecho*, Navarra, Aranzadi

SANS MARTÍN, A (2004). L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments, *Quaderns de Docència Universitària (Universitat de Barcelona – ICE)*, núm. 2.

WASSERMANN, S (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores

ZABALA, A – ARNAU, L (2007). *Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó