

***La enseñanza de la jurisprudencia en México y el uso de los  
métodos de enseñanza activa***

1

***Teaching precedents in mexico and the use of  
active learning methods***

DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.16.22485>

**Dra. Sandra Gómora Juárez**

Investigadora de tiempo completo en el  
Instituto de Investigaciones Jurídicas de  
la Universidad Nacional Autónoma de México,  
[sgomoraj@unam.mx](mailto:sgomoraj@unam.mx),  
página personal:  
<https://www.juridicas.unam.mx/investigador/perfil/sgomora>.

## Resumen

El artículo analiza la importancia de la jurisprudencia en la formación jurídica en México, la situación actual de la enseñanza del derecho, así como las necesidades que plantea de la mano con las ventajas que representa transitar de un modelo dogmático a un nuevo modelo de enseñanza. Se plantea, mediante una innovación docente, combatir el abandono de la jurisprudencia en las aulas de derecho y coadyuvar a la formación de estudiantes críticos a través de la implementación de algunos métodos de enseñanza activa (MEAC) como el Método de Casos (MC) o el Método de Enseñanza Basado en Problemas (MEBAP) que favorecen de manera natural la enseñanza de la jurisprudencia.

## Palabras clave

Jurisprudencia, precedente, métodos de enseñanza activa, método de casos, método de enseñanza basado en problemas, enseñanza dogmática, derecho, interpretación jurídica.

## Abstract

This article analyzes the central role of precedents for legal education in Mexico, the current status of legal education, the challenges it poses along with the advantages of going through from a dogmatic model to a new teaching model. It is posed fighting the abandonment of precedents in legal classrooms with teaching innovation and contributing to critical legal education through the implementation of some Active Learning Methods that naturally favour the teaching of precedents, such as the Cases Study and Problem-Based Learning.

## Keywords

Case Law, Precedent, Active Learning Methods, Case Study, Problem-Based Learning, Dogmatic Teaching, Law, Legal Interpretation.

Sumario: I. Introducción. II. La jurisprudencia en la enseñanza tradicional del derecho o por qué se plantea la innovación. III. Los métodos de enseñanza activa: diseño de la innovación. IV. La jurisprudencia a través del método de casos y problemas: desarrollo de la experiencia. V. Valoración de la innovación o mejora docente. VI. Conclusiones y Prospectiva. VII. Fuentes de consulta.

## I. Introducción

La cátedra magistral es el método de enseñanza tradicional del derecho en México, con el cual fuimos formadas muchas generaciones de alumnos y con el cual siguen siendo instruidas tantas otras. La cátedra es aún en nuestros días el método principal de enseñanza en las escuelas de derecho en nuestro país; se trata de un tipo de enseñanza centrado en el profesor quien es concebido como el experto que instruye al estudiante que se sienta pasivamente como un recipiente vacío que espera a ser llenado con la información proporcionada por el profesor y la institución (Grimes, 2015, p. 364).

Mucho se ha dicho respecto de sus virtudes y deficiencias, llegando a la conclusión casi generalizada —después de mucho análisis— de que la cátedra es un método obsoleto e inadecuado para la enseñanza del derecho en nuestros días, principalmente, tomando en consideración: a) el contexto repleto de nuevas tecnologías en el que las nuevas generaciones de estudiantes de derecho se desenvuelven y del que muchos de sus miembros son nativos, así como b) el cambio de paradigma en derechos humanos ocurrido en México en 2011 y cuyos efectos se siguen desplegando.

Reconocidos académicos han advertido la insana situación que vivimos en México en relación con la enseñanza del derecho, como es el caso de Jorge Witker a quien sus alumnos lo recuerdan pronunciar la frase “¡Estamos casados con nuestra abuela!..” para referirse a la aberración que vivimos, atados a una tradición educativa obsoleta en varios sentidos y a la que, a pesar de advertir sus deficiencias, seguimos aferrados como a la herencia familiar (García, 2014, p. 468).

Desde hace ya varias décadas, diversas voces en el ámbito académico se han alzado para propugnar por un método de enseñanza menos pasivo, que permita al alumno desempeñar —en contrapartida— un rol más activo y responsable en el proceso de aprendizaje (Ruíz, 2014, p. 11; Verdera, 2014; Vallespín, 2010). En México, sin embargo, no han ocurrido cambios profundos o significativos de transformación en la metodología de la enseñanza del derecho en general y menos aún en la enseñanza de la jurisprudencia en particular, por ello se requiere poner a discusión nuevamente la introducción de métodos activos de enseñanza en las escuelas de derecho.

En este breve ensayo me propongo abordar la importancia de la jurisprudencia en la formación jurídica en México mediante la presentación de una innovación docente según la metodología desarrollada por Rodríguez Espinar (2009) y planteo el combate del abandono de la jurisprudencia en las aulas de derecho a través de la implementación de métodos de enseñanza activa (MEAC) como el Método de Casos (MC) o el Método de Enseñanza Basado en Problemas (MEBAP).

Metodológicamente, este trabajo se estructura de la siguiente manera (Rodríguez Espinar, 2009, pp. 3-4). En la sección II se explica por qué se plantea la innovación o mejora docente de la mano del análisis de la situación actual de la enseñanza del derecho en México, en general, y de la jurisprudencia en particular, así como los problemas que

se advierten debemos atacar. La sección III estructura el diseño de la innovación, esto es, presenta el marco teórico de la innovación, objetivos y acciones llevadas a cabo.

La sección IV desarrolla propiamente la experiencia de innovación o mejora en la que se explica las acciones realizadas en la implementación de la jurisprudencia a través del método de casos y problemas, así como las características relevantes y los agentes implicados. Finalmente, en la sección V se reúnen las valoraciones finales de la innovación o mejora, seguida en la sección VI de algunas conclusiones obtenidas con la implementación así como la prospectiva sobre la enseñanza de la jurisprudencia mediante las MEAC.

## **II. La jurisprudencia en la enseñanza tradicional del derecho o por qué se plantea la innovación**

El método de enseñanza tradicional que ha dominado nuestras escuelas de derecho concibe al derecho como un objeto de estudio estático, completo y acabado al que hay que aproximarse pasivamente para adquirirlo (Witker, 1975, pp. 50-51). Algunos académicos han encontrado una conexión entre este método de enseñanza y la tradición jurídica a la que pertenece nuestro sistema jurídico para señalar el arraigo al enfoque legalista que suscribimos y que desafortunadamente “ha permeado en prácticamente todas las instituciones, normas y concepciones jurídicas...” (García, 2014, p. 471; Pérez Lledó, 2007, pp. 91-92) incluyendo nuestras universidades.

Desde esta concepción legalista, arraigada en nuestra cultura jurídica se ha construido la enseñanza tradicional del derecho en las universidades mexicanas que favorece el enfoque dogmático de los problemas jurídicos.<sup>1</sup> Por su parte, la confianza absoluta en la codificación como instrumento central en el desarrollo del derecho ha facilitado la continuación de la enseñanza tradicional, al tiempo que ha dificultado la implementación y arraigo de otros métodos de enseñanza activa (Grote, 2005, pp. 103, 110).

Entre los inconvenientes de la enseñanza tradicional se ha señalado que promueve una enseñanza informativa más que formativa; privilegia la enseñanza teórica más que teórico-práctica y propicia una enseñanza pasiva-receptiva en lugar de una activa-participativa, lo cual no favorece una actitud crítica ni promueve el desarrollo del criterio propio en torno a las problemáticas jurídicas (Fix, 2009, p. 374; Flores, 2005, p. 132). Esto revela la falta de permeabilidad como actitud mental de fondo que mantenemos y reproducimos (Freire, 1978, p. 91).

En algún sentido esta forma de enseñanza refleja una forma de relacionarse con el poder, en la que sólo uno tiene el conocimiento y puede pronunciarse sobre el tema y los demás permanecen estáticos escuchando “lo que es el conocimiento”. Con este enfoque se mantiene un statu quo en lugar de transformarlo pero esta visión es cada día más insostenible y lo que hoy requerimos es una formación que prepare a ciudadanos abogados con capacidades críticas, conscientes de su entorno participativo y plural (García, 2014, p. 477).

---

<sup>1</sup> Ésta y otras críticas al formalismo en la forma de enseñanza “tradicional” del derecho han sido abordadas también por académicos españoles: Pérez Lledó (2007); González Rus (2003), Rodríguez Ferrández (2015).

Este contexto formalista nos ha formado en la idea predominante de que la legislación es el instrumento jurídico más importante, conduciéndonos a ignorar otras fuentes del derecho. Aún más, nos hemos formado en la idea de la completitud de las normas jurídicas y hemos reproducido y afianzado esa noción durante un largo tiempo: nada más lejano de la realidad y el tiempo así como las circunstancias que vive nuestro sistema jurídico están reivindicando el papel de la jurisprudencia en el derecho y como derecho.

Del formalismo jurídico aprendimos que la ley tiene la última palabra y que el juez sólo es un aplicador pasivo de la norma jurídica.<sup>2</sup> Esta forma de conocer y aproximarnos a una institución tan rica como la jurisprudencia condujo a que en la enseñanza del Derecho no se dedique más que un comentario circunstancial de lo que es la jurisprudencia, al margen de alguna otra materia curricular principal, ya que no ha sido nunca objeto principal de una materia en ningún plan de estudios.

Siguiendo esa tradición, el único conocimiento que los estudiantes mexicanos de derecho suelen recibir acerca de la jurisprudencia<sup>3</sup> es el enunciado que versa: “Son cinco resoluciones en el mismo sentido sin ninguna en contrario”, que como se ha dicho surge al paso con motivo de algún otro tema central y el cual no le dice nada al alumno acerca de qué cosa es la jurisprudencia porque nuevamente, la arraigada tradición legalista la ha relegado.

Este evidente abandono está directamente relacionado con la manera en la que concebimos al Derecho y la fe ciega en la plenitud de la norma jurídica. Nunca antes como hoy nos había sacudido tan fuerte la falsedad de nuestras creencias jurídicas. El contexto jurídico internacional ha puesto el escenario de nuestro desengaño, de aquello que habíamos preferido ignorar aferrándonos a la seguridad de la aparente permanencia y estabilidad de las normas jurídicas: el papel central de la jurisprudencia en la protección efectiva de los derechos y la actualización del orden jurídico.

Las complejas realidades sociales que vivimos han hecho patente la falsa concepción que se tenía, pues cada vez más se hace evidente que la institución que hace posible la concreción de los derechos es, precisamente, la jurisprudencia. La Constitución y la ley nos proporcionan los derechos y principios jurídicos que rigen nuestras vidas pero todo ello cobra vida con su aplicación a casos concretos y la única forma en la que conocemos las dimensiones específicas de nuestros derechos y obligaciones (Magaloni e Ibarra, 2008, p. 114) es en el contexto de problemas reales que son llevados a tribunales autoritativos para que se pronuncien al respecto.

Gradualmente hemos caído en la cuenta de que la jurisprudencia es mucho más de lo que refleja el enunciado “cinco resoluciones en el mismo sentido sin ninguna en contrario”. Se trata del producto indirecto de la actividad cotidiana de los tribunales autoritativos cuya función directa es dictar las sentencias que resuelven las controversias jurídicas que se plantean a su conocimiento. De esa labor directa surge la jurisprudencia que es mucho más que la “explicación” de la ley, contiene la interpretación del orden jurídico vigente, lo cual conlleva una tremenda cantidad de implicaciones jurídicas relevantes.

---

<sup>2</sup> Para una discusión sobre el sentido del “formalismo” de la enseñanza en las escuelas de derecho norteamericanas, véase (Pérez Lledó, 1992).

<sup>3</sup> En el sistema jurídico mexicano la jurisprudencia se compone por los criterios judiciales interpretativos de aplicación obligatoria para los órganos judiciales, en tanto que un precedente no tiene carácter obligatorio sino orientador hasta haber sido reiterado en cinco ocasiones.

Existe todo un proceso técnico que en México se sigue y se requiere para sentar jurisprudencia, todo lo cual no es objeto de enseñanza en los programas de estudio, de ahí que necesitemos plantear la innovación docente. Pero además del aspecto técnico, existe un sustento teórico-filosófico que analiza la práctica de los tribunales judiciales de los diferentes sistemas jurídicos de establecer y adoptar ciertas reglas generales conforme a las cuales emitir sus fallos al resolver las controversias jurídicas que se presentan a su conocimiento. Toda resolución emitida por los tribunales está sustentada en mayor o menor grado en la experiencia acumulada por ese y otros tribunales análogos o superiores, es decir, en resoluciones judiciales previas (Gómora, 2016, pp. 193-195).

Hay una riqueza de conocimiento en torno al concepto de precedente (nuestra jurisprudencia) que ha sido sistemáticamente ignorada y que, paradójicamente, es la materia prima del conocimiento que hoy en día se demanda para las nuevas generaciones. No es suficiente enseñar la jurisprudencia informando de manera incidental a los estudiantes que existe o que pueden buscarla en el portal de la Suprema Corte de Justicia de la Nación e incorporarla en una demanda o decir que se trata de cinco ejecutorias en el mismo sentido sin ninguna en contrario.

Requerimos brindar acompañamiento en el proceso de aprender y entender el papel de la jurisprudencia, que actualmente requiere abordarse no solamente desde la Ley de Amparo sino también a la luz de las obligaciones internacionales del Estado mexicano en materia de derechos humanos, pero principalmente a partir del análisis de su naturaleza.

Con ese objetivo en mente, debemos preguntarnos a qué clase de profesionales del derecho queremos preparar. La respuesta a esta pregunta pasa por la reflexión acerca de cómo formar juristas críticos que no solamente conozcan la parte técnica sino que también desarrollen la capacidad de analizar y entender los problemas jurídicos desde otros enfoques. Siguiendo a Paulo Freire, se hace necesaria:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional (1978, p. 85)

En ese sentido, requerimos que el estudiante conozca la importancia de la jurisprudencia, además de que supere el estigma negativo con el que suele asociarse la interpretación judicial y se cuestione seriamente y más allá de adoptar posiciones de los lugares comunes: ¿Por qué seguimos jurisprudencia? ¿Por qué muchos sistemas jurídicos siguen precedentes? ¿En qué momento una resolución judicial se convierte en precedente o jurisprudencia? ¿Por qué consideramos que tienen autoridad ciertas resoluciones judiciales? ¿Qué es lo que hace a una resolución judicial diferente a las demás? ¿Qué contenidos nos enseña la jurisprudencia y su forma de producción? ¿Cuáles son los alcances de una resolución judicial autoritativa y qué se puede lograr con ella?

El cambio de paradigma en torno a los derechos humanos (Carbonell y Salazar, 2011) —que se ha introducido con la reforma constitucional de 2011 en México y que sitúa a

los derechos humanos como eje de actuación estatal en todos los ámbitos y niveles— nos ha conducido a entender con mayor contundencia que el derecho es dinámico y que la efectiva protección de tales derechos, establecidos en la Constitución y en las leyes, solo es posible a través de su materialización final y a través de la jurisprudencia, que permite la adecuación del derecho con la creación de respuestas a problemas novedosos (Flores, 2005, pp. 130-131). Este cambio sacudió nuestra formación dogmática al mostrarnos que el derecho legislado es el principio y no el fin de los contenidos normativos.

Con todo, muchos abogados del país en las entidades federativas y dentro de los órganos públicos y privados siguen experimentando una transición y luchando por desprenderse de las figuras rígidas con las que crecieron, por lo cual seguimos en el proceso de abatir la resistencia a la aceptación del rol creativo de nuestra jurisprudencia. En ese sentido, los profesores tenemos la obligación de terminar ya con la reproducción inútil del formalismo jurídico, fomentar un cambio de mentalidad y capacitar a las nuevas generaciones para la decisión, el análisis y la responsabilidad en el conocimiento de la dinámica del derecho y, particularmente, de la jurisprudencia.

Lo relevante de esta transición es enseñar a los estudiantes que el derecho no es estático e inmutable, sino todo lo contrario; que las herramientas y las instituciones jurídicas sirven para transformar realidades y que la única forma de hacerlo es desarrollando una actitud crítica y una forma lógica de razonamiento que les permita conocer el alcance y amplitud de las instituciones jurídicas (Verdera, 2014). Asumir que la “estabilidad” de las normas jurídicas es relativa nos permite comprender que las normas son objeto de interpretaciones y reinterpretaciones en sede judicial, lo cual es un paso adelante en la actualización y eficacia de nuestras normas jurídicas.

En ese sentido, los estudiantes de derecho deben contar con la preparación académica para comprender y aplicar dicho conocimiento, tal como ha ocurrido en los casos relevantes que han sentado precedente en nuestro país —por ejemplo, el Amparo directo civil 6/2008 relativo a la rectificación de acta de nacimiento o el Amparo en revisión 237/2014, en torno al consumo con fines recreativos de marihuana— desde el Poder Judicial Federal todo lo cual se ha logrado gracias a la conciencia de la importancia de la jurisprudencia en nuestro entorno jurídico.

La forma de transmitir este tipo de aprendizaje está a nuestro alcance. Los métodos activos de enseñanza no son ninguna novedad, lo interesante es encontrar las vías de aplicación no sólo para enseñar asignaturas de derecho general sino para enseñar la jurisprudencia como la materialización de la aplicación concreta del derecho y como mecanismo de transformación del derecho, al recurrir a casos contemporáneos que reflejan esta realidad.

### **III. Los métodos de enseñanza activa: diseño de la innovación**

Los métodos de enseñanza activa MEAC (también conocidos como de aprendizaje activo) son todos aquellos métodos que demandan del estudiante una participación comprometida en la construcción de su propio conocimiento, mientras que el maestro se convierte en un facilitador del aprendizaje. Pueden definirse como la construcción, prueba y ajuste de los propios modelos mentales con el objetivo de aprender el tema de estudio (Michael, 2007, pp. 42-43; Ruiz, 2014, p. 11)



Según Chickering y Gamson (1987) hay siete principios que guían las buenas prácticas del aprendizaje activo: 1) Contacto entre estudiantes y profesores; 2) Desarrollo de la reciprocidad y cooperación entre estudiantes; 3) Promoción del aprendizaje activo; 4) Retroalimentación grupal inmediata; 5) Énfasis en el tiempo de tareas; 6) Comunicación de las altas expectativas que se tienen; y 7) Respeto por los diferentes talentos y formas de aprender.

Asistimos a una realidad en la cual las nuevas generaciones de estudiantes demandan un cambio en la forma de enseñar y aprender. En ese sentido, se ha advertido que la transición del sistema tradicional al nuevo sistema de enseñanza puede ocurrir con éxito cuando se centra en actividades que giran en torno al estudiante e integran tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser más efectivos con los estudiantes actuales (Marcum y Perry, 2015, p. 262). Con todo, estas prácticas representan un acto colaborativo entre los profesores y los alumnos que conducen a una forma distinta de concebir el papel de cada uno en esa colaboración (Vallespín, pp. 1-4).

La implementación es posible, ya que prácticamente cualquier disciplina es susceptible de emplear algún MEAC, con la particularidad de permite seleccionar temas y delimitar los objetivos de aprendizaje con una flexibilidad y creatividad fácilmente adaptable en el contexto de la docencia jurídica.

Es cierto sin embargo, que en el contexto mexicano los métodos de enseñanza activa no han permeado de manera suficiente y existen una serie de resistencias para su implementación (Ruiz, 2014, pp. 233-238). Tales resistencias, no obstante, parecen no ser exclusivas de los maestros mexicanos sino que se trata de resistencias generales que se presentan en diferentes contextos ante el cambio de la metodología de enseñanza tradicional.

Michael (2007, pp. 43-45) ha clasificado en tres grandes grupos los obstáculos que identifican los maestros al implementar los métodos de enseñanza activa: a) los relacionados con las características o atributos del estudiante, b) problemas o características asociadas a los maestros y c) temas pedagógicos que afectan el aprendizaje.

En el primer grupo de obstáculos, relacionado con las características o atributos del estudiante, señala que los maestros asocian de manera negativa ciertas características de los alumnos que representan un obstáculo para implementar los MEAC. Tales obstáculos son los siguientes: los estudiantes no saben cómo aprender activamente; el aprendizaje se ve comprometido porque los estudiantes no preparan la clase; los estudiantes no están dispuestos a aprender activamente; se trata de una labor compleja por la heterogeneidad de los estudiantes; los estudiantes carecen de la madurez necesaria para el aprendizaje activo y sus expectativas al respecto son erradas.<sup>4</sup>

El segundo grupo de obstáculos para la implementación de los MEAC tiene que ver con problemas o características asociadas a los maestros, por ejemplo: que los MEAC requieren demasiado tiempo de preparación; los maestros tienen menos control de grupo; su implementación se percibe de manera negativa entre los colegas; se corre el

---

<sup>4</sup> Es interesante advertir la coincidencia en el tipo de problemas que se identifican en la implementación docente de esta metodología, incluso en diversos contextos de aprendizaje, por ejemplo (Michael, 2007 y Font Ribas, 2009).



riesgo de recibir malas evaluaciones de los alumnos; falta de madurez de los profesores para manejar los MEAC; la estructura de incentivos de las facultades hacen los MEAC poco atractivos; los maestros no saben cómo implementarlos.

El tercer grupo de obstáculos que se perciben entre la comunidad docente para implementar los MEAC están relacionados con temas pedagógicos que afectan el aprendizaje como son: la falta de infraestructura en los salones de clase; consumen demasiado tiempo y cubren poco contenido (Salemi, 2002, p. 725); resulta difícil evaluar a los estudiantes en un entorno de implementación de MEAC; el tamaño del grupo es un impedimento para el aprendizaje activo; es difícil predecir los resultados de su implementación; es difícil asegurar la calidad en un curso con variedad de tópicos; no hay suficientes fuentes de aprendizaje disponibles; los periodos promedio de clase son un impedimento.

De este universo de obstáculos, un análisis detallado revela que un gran número son solo “aparentes”, ya que los MEAC son altamente flexibles y susceptibles de ajustarse a las condiciones que necesitemos imponerles. Más allá de obstáculos o impedimentos reales, se trata de la forma en que se estructuran nuestros esquemas mentales, de lo difícil que resulta cambiar la propia forma de aprender y enseñar, ya que estamos formados en saberes eminentemente dogmáticos con escaso interés por la dimensión práctica de lo jurídico (Ruiz, 2014, p. 233-260).

Esta tendencia a percibir los MEAC como un obstáculo es una percepción generalizada también en las universidades mexicanas, aparentemente alimentada por la tradicional forma jerarquizada de enseñar, cercana a la dogmática y a la forma de comprender nociones estables que no admiten críticas o reformulaciones. Esta formación opone cierta resistencia a un modelo de enseñanza y aprendizaje de corte más horizontal que es precisamente el que promueve un aprendizaje de la dimensión práctica de lo jurídico además de la dimensión teórica que invita, asimismo, la opinión, la crítica, el análisis y una manera distinta de concebirse a si mismos como creadores del propio conocimiento.

Por otra parte, en franca oposición a los aparentes obstáculos que los MEAC plantean, éstos han probado ser efectivos, ya que los estudiantes aprenden mejor y están más comprometidos cuando participan en la construcción de su conocimiento además de tener la oportunidad de trabajar con los conceptos y comprenderlos en un nivel cognitivo superior al aplicarlos a situaciones concretas y escenarios controlados. El estudiante se ve obligado a revisar sus respuestas iniciales y a analizarlas de manera más completa y precisa tanto en el contexto de clase como fuera de éste y esto, a su vez, permite a los maestros tener en tiempo real una retroalimentación acerca de si los alumnos están comprendiendo y utilizando adecuadamente los conceptos (Salemi, 2002: 721-726).

La percepción del alumno hacia su aprendizaje sugiere una ventaja adicional: usar el material de lectura en las actividades genera satisfacción al alumno. Asimismo, trabajar con casos del mundo real, los estudiantes ganan conciencia acerca de la importancia de lo aprendido y pueden trasladar el conocimiento teórico al plano fáctico, al asociar conceptos con más facilidad. (Salemi, 2002: 728).

Los estudiantes se vuelven responsables de su aprendizaje y de cumplir las expectativas de esa responsabilidad, el estudiante se prepara mejor ante la posibilidad de ser cuestionado en clase para contribuir al aprendizaje en el salón. Dado que los estudiantes gustan de hablar acerca del material de estudio con sus compañeros en un lenguaje informal, se genera una interacción entre pares, se promueven habilidades como escuchar críticamente, preguntar y plantear desacuerdos, habilidades de escritura así como el desarrollo de la tolerancia hacia diferentes puntos de vista, por ejemplo. (Bromley, 2013, p. 818; Salemi, 2002, p. 728)

### 3.1 El método de casos

En concreto nos referiremos a dos MEAC y el método de casos es uno de ellos. Se trata de un método creado en los Estados Unidos de América que surgió como una reacción en oposición a la cátedra magistral, con el objeto de posicionar al derecho al nivel de otras ciencias enseñadas en las universidades de ese país. Esta iniciativa tuvo lugar en la Universidad de Harvard en la que Christopher Columbus Langdell, como decano de la escuela de derecho, hacia 1870, introdujo revolucionarias modificaciones en lo referente a contenidos de enseñanza, métodos de enseñanza y la estructura del programa de estudios (Pérez Lledó, 1992, pp. 71-72).

La transformación metodológica introdujo dos grandes cambios: 1) La sustitución del libro de texto por el libro de casos; y 2) El reemplazo de la cátedra magistral por el método socrático en el salón de clases, que promovía la discusión colectiva de casos en el aula bajo la guía del profesor. Este tipo de enseñanza convierte al maestro en un facilitador cuya principal función es guiar al estudiante en el análisis y comprensión de conceptos y principios jurídicos a través de las decisiones de los tribunales seleccionadas, además permite al estudiante desarrollar una metodología para resumir y organizar la información contenida en la sentencia que puede ser bastante extensa y compleja, ejercicio que eventualmente dará paso al desarrollo de habilidades analíticas en el estudiante (Pérez Lledó, 1992, pp. 73-75; Serna, 2005, p. 1055).

El método de casos permite abordar temas y situaciones particulares con miras a comprender temáticas más amplias y de mayor alcance; se trata de una manera de vincular a los estudiantes con problemas complejos, procesos, y temas relacionados entre sí, así como con la toma de decisión en contextos determinados, conduciendo el análisis a identificar los principios y doctrinas generales contenidas en las sentencias. Es un método amplio que permite el desarrollo de habilidades de análisis y verbales de manera individual y colectiva, ya que cada estudiante puede estudiar por su cuenta o beneficiarse de las intervenciones grupales. (Bromley, 2013:820) (Pérez Lledó, 1992, pp. 77-83).

Es particularmente relevante que el “caso” en torno al cual gira el aprendizaje que describe una situación real o ficticia el el vehículo para explorar a profundidad una serie de conceptos fundamentales que permitan el análisis y la comprensión del mismo, cuya potencial solución puede resultar en diversas respuestas o soluciones (Vallespín, p. 5). Esto es particularmente importante en el caso de la jurisprudencia que justamente tiene esa función de ajuste y transformación en el derecho.

### 3.2 El método de enseñanza basado en problemas

De la mano con el método de casos está el método de enseñanza basado en problemas. Este método de enseñanza se ha empleado en las facultades de administración de Estados Unidos por lo menos desde el siglo XX. En el Reino Unido, tiene su origen en el área médica y después fue adoptado por la escuela de derecho de la Universidad de York, que es una escuela pionera en la integración de este método de enseñanza en los programas de estudios; hay también una variante muy extendida empleada por la Universidad de Maastricht (Grimes, 2015, p. 362; Serna, 2005, p. 1062; Vizcarro, 2008, p. 13).

Es un método de enseñanza-aprendizaje que funciona a partir de escenarios problemáticos diseñados para los estudiantes, quienes tienen la tarea de fragmentar y analizar dichos problemas. Se trata de una metodología que prepara a los estudiantes para abordar problemas de modo semejante a la forma en la que habrían de hacerlo en el ámbito profesional (Marcum y Perry, 2015, p. 261; Rodríguez, 2016, p. 13), de hecho, los objetivos de este método parecen converger con los de la práctica jurídica (Font, 2012, p. 4).

Según la versión que se adopte,<sup>5</sup> se puede optar por diferentes niveles de participación en lo relacionado con la estructuración del problema y la dirección del profesor, esto implica que en el diseño de la metodología se puede considerar delinear con mucha precisión el problema o bien, dejar que los alumnos trabajen en ello, al tiempo que el profesor adopta una participación muy activa en el análisis o como simple orientador de la discusión. En cualquier versión los objetivos que guían el ejercicio son: Estructurar el conocimiento para emplearlo en el plano práctico, desarrollar procesos de razonamiento práctico, destrezas de aprendizaje autodirigido, motivación para el aprendizaje y la capacidad de trabajar en grupo (Vizcarro, 2008, p. 13).

Este método permite al alumno identificar los temas implicados y lo que necesitan saber para abordar el problema, así como los medios para averiguarlo. El propósito central del método no es resolver el problema como tal (aunque podría serlo) sino reconocer las herramientas y conocimientos que necesitan para apreciar todas las implicaciones que el problema presenta, el énfasis está en el proceso mismo (Grimes, 2015, p. 364; Serna, 2005, p. 1064; Ortuño, 2011, pp. 4-6). Este proceso permite desarrollar habilidades de síntesis, identificación de fuentes jurídicas adecuadas, identificación de hechos jurídicamente relevantes, ejercicios interpretativos y argumentativos, todas ellas necesarias en el razonamiento jurídico (Font, 2012, p. 6).

### 3.3 Diseño de la innovación

En ese sentido, siguiendo la metodología de Rodríguez (2009), la implementación de los MEAC, concretamente el método de casos y el método de enseñanza basado en problemas se llevó a cabo en intervenciones tipo seminario de sesión única, con tres grupos de alumnos, dos de cuales corresponden a estudiantes de la carrera de derecho y un tercer grupo de estudiantes de posgrado mixto vinculados mayoritariamente con ciencias de la salud. En todos los casos, se pretendía estudiar el derecho a la igualdad y no discriminación desde la jurisprudencia.

<sup>5</sup> Para una discusión crítica acerca de este método de enseñanza y su efectividad, véase (Pérez, 2008).

Recordemos que los puntos débiles de la situación actual tienen que ver con que los alumnos no cuentan con una formación crítica o investigativa necesaria para involucrarse activamente con las demandas de una dinámica activa y no están familiarizados con actividades de investigación. Los conceptos dogmáticos no se vinculan con la dimensión práctica de su aplicación y esto dificulta la comprensión de ciertos conceptos, ya que se desconoce la expresión final de ciertos derechos al ignorar su configuración jurisprudencial.

Asimismo, prevalece una desinformación relativamente importante entre los estudiantes acerca de la configuración concreta y alcance de ciertos derechos y normas jurídicas debido a la concentración en normas jurídicas o convenciones sin atender a su interpretación. Los alumnos no suelen ejercitar el razonamiento inductivo, deductivo y analógico desde la jurisprudencia, menos incluso aquellos que no son abogados; si se hace, ocurre de manera aislada y pensando principalmente en legislación pero no siguiendo el ejercicio a partir de la jurisprudencia.

Para trabajar tales debilidades se plantearon los siguientes objetivos de mejora:

- Promover en los alumnos la búsqueda de información y lecturas complementarias;
- Explicar a través del caso *Atala Riffo e hijas vs. Chile* resuelto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, los problemas y los conceptos dogmáticos relacionados con igualdad y derecho a la no discriminación, así como su expresión final según la interpretación de la propia Corte.
- Reflexionar acerca de la importancia de la jurisprudencia como productor de significados y concreción final de derechos, poniendo énfasis en su función como herramienta para definir el alcance de las normas jurídicas a la luz de casos concretos;
- Conducir la discusión en el grupo a fin de que los alumnos logren identificar y ejercitar el razonamiento inductivo, deductivo y analógico desde la jurisprudencia.

Para asegurar la dirección de la mejora y el cumplimiento de los objetivos planteados, se tomaron las siguientes acciones: Se asignó la búsqueda y lectura del material a trabajar en la sesión. Identificación de los elementos relevantes de la sentencia; se trabajó la sesión y estructuró de tal manera a fin de vincular los contenidos teóricos con su dimensión práctica a través del estudio de su implementación en la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Adicionalmente, se analizó en sesión con la participación de los alumnos, el papel de los tribunales para configurar el alcance y contenido de normas jurídicas que requieren concreción en la aplicación de caso por caso, auxiliándose de la guía de preguntas; se plantearon una serie de preguntas diseñadas para conducir a los alumnos en el análisis de las decisiones adoptadas por la corte, a los razonamientos ofrecidos por ésta y las partes hasta llegar a la norma jurídica adoptada en el caso, así como a sus posibles aplicaciones deductivas.

Con esta implementación que tiene como eje el recurso cotidiano a la jurisprudencia, se busca que los alumnos reconozcan la importancia de la interpretación judicial en el

proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho. La aplicación del método de casos y del método de enseñanza basado en problemas pretende facilitar a los alumnos la identificación por sí mismos de los elementos centrales para el análisis jurídico relevante, así como desarrollar su criterio jurídico. El uso de estos dos métodos permite ejercitar entre los alumnos el razonamiento inductivo, deductivo y analógico, incluso entre aquellos que no son abogados, lo que permite llegar a un público más amplio además de los propios estudiantes de derecho.

Al respecto, cabe señalar que este tipo de implementaciones con el uso de jurisprudencia en el aula (Verdera, 2014) han tenido buena recepción en diversas materias jurídicas como lo han mostrado las experiencias docentes en materias como derecho procesal, derecho penal, derecho fiscal, derecho civil y familiar, derecho romano, incluso en la formación de operadores judiciales (Vallespín, 2010; Rodríguez, 2016; Ortuño, 2011; Font, 2012). Se trata pues, no solo de enseñar y aprender conceptos jurídicos sino de desarrollar competencias de análisis y actitud crítica.

#### **IV. La jurisprudencia a través del método de casos y problemas: desarrollo de la experiencia**

Si bien hay una larga lista de MEAC, como las simulaciones, juego de roles,<sup>6</sup> estudio de casos, grupos de discusión, lecturas enriquecidas, grupos de trabajo pequeños o escritura en clase (Bromley, 2013, p. 819) la mejora docente a la que me refiero concretamente a la aplicación combinada de dos métodos: el método de casos y el método de enseñanza basado en problemas.

Gracias a las características de estos métodos podemos explotar la potencialidad en clase al combinar su aplicación de la mano con la jurisprudencia. Como he señalado, esta mejora docente se llevó a cabo en intervenciones tipo seminario de sesión única con tres grupos diferentes de alumnos, lo cual planteaba el problema adicional de lograr en una sola sesión abarcar y desarrollar los conceptos y relaciones entre ellos planteados en los objetivos.

En estos ejercicios se combinó el uso del MC y MEBAP haciendo énfasis en cada grupo particular en los puntos que era necesario reforzar en cada caso, tomando en consideración varios factores, principalmente: que se trataba de sesión de seminario única, que eran dos grupos de licenciatura de cuarto y quinto semestre, así como un grupo de posgrado con alumnos de otras disciplinas, mayoritariamente provenientes de ciencias de la salud, razón por la cual había que considerar el tratamiento de ciertos conceptos y presupuestos jurídicos al inicio de la sesión de manera acompañada.

Dada las características señaladas al tratarse de métodos flexibles, se efectuaron algunos ajustes en los métodos a fin de adaptarlos a las necesidades específicas y los objetivos planteados, de hecho, a lo largo del desarrollo se combinan ejercicios propios de cada metodología en una sesión. En ese sentido, siguiendo el MC y MEBAP se asignó a los alumnos con anticipación la tarea de estudiar la sentencia del caso Atala Riffo y

---

<sup>6</sup> Una experiencia docente en derecho internacional aplicando el juego de roles puede consultarse en (Espaliú, 2016).

niñas vs. Chile a fin de que conocieran los elementos con anticipación. En este caso por las características de las sesiones, no hubo desarrollo de habilidades de investigación. En la sesión, mediante un trabajo colaborativo, se efectuó el análisis del caso y los problemas subyacentes empleando una adaptación del MC y MEBAP sugerido por Serna (2005, pp. 1056-1058) y Grimes (2015, p. 365) respectivamente.<sup>7</sup> En cada sesión se pidió que un alumno presentara el caso en términos amplios para después ir elaborando el desarrollo sobre las líneas indicadas por el profesor. En esta aplicación, la lectura de la sentencia fue efectuada previamente por los alumnos y tuvo el siguiente desarrollo:

1. A través de preguntas guiadas, los alumnos identificaron los elementos de la sentencia: las partes, origen de la controversia, los hechos relevantes del caso, los componentes de la sentencia de la Corte Interamericana, los efectos de la sentencia para las partes, y algunas implicaciones para las jurisdicciones internas de las sentencias de la Corte Interamericana. En este caso, dada la naturaleza de las sesiones, el tiempo limitado y las características del grupo de posgrado, la clarificación preliminar de conceptos inicial en MEBAP fue efectuada por la profesora.

Al pasar por el estudio de las partes en la sentencia, se insertó el análisis de los intereses desde las diversas posiciones para estudiar las perspectivas de cada una de ellas; este ajuste de MEBAP se efectuó al tiempo en esta primera etapa, por supuesto, en otras circunstancias puede dedicarse más tiempo a este desarrollo.

Según el orden de análisis planificado, se condujo las intervenciones al desarrollo de la secuela procesal en la jurisdicción interna o cronología de eventos para que los alumnos identificaran y distinguieran los hechos legal y procesalmente relevantes que desembocarían en una violación a derechos humanos por parte del Estado, a través de la Suprema Corte de Chile. Mientras que el primer tipo de hechos ayudaron a comprender la resolución del caso en la jurisdicción interna, el segundo tipo de hechos permitieron el desenvolvimiento del caso en las instancias subsecuentes, todo lo cual fue retomado en la siguiente etapa.

2. Con ayuda del profesor se condujo a los alumnos a identificar y comprender la decisión de la Corte Interamericana en el caso bajo análisis (holding), es decir, la respuesta al problema planteado con la razón de fondo que ofrece el tribunal para su decisión, así como distinguir entre éstas y las razones complementarias o periféricas (obiter dictum). Esto implicó la conducción por parte del profesor para llevar a los alumnos a identificar los argumentos contenidos tanto en la sentencia de la Corte Interamericana como en las instancias del Estado involucrado, aquí cobró importancia el ejercicio del punto 1, ya que esa información fue analizada en la sentencia bajo estudio.
3. Siguiendo con las preguntas elaboradas para dicho fin y dada su lectura previa, se procedió al mapeo de los conflictos involucrados: los estudiantes pudieron identificar el problema jurídico que el tribunal debía resolver y comprendieron la complejidad de la definición de los derechos que estaban en juego. Además de identificar

---

<sup>7</sup> Por supuesto, hay otras formas de implementación. Es de particular interés la aplicación del método desarrollado denominado “4x4” que condensa la metodología en cuatro etapas: Análisis, Investigación, Resolución y Evaluación (AIRE) en razón de estar probada con grupos grandes de estudiantes, así como en modalidad presencial, con tutor, sin tutor y trabajo individual. (Prieto, 2006, p. 175).



las normas jurídicas aplicables al caso, como lo dispuesto por el Código Civil chileno, la Convención Americana de Derechos Humanos, se reflexionó acerca de la interpretación involucrada a este último instrumento y el impacto de esta jurisprudencia en nuestro contexto nacional.

En todas las etapas el trabajo fue colaborativo guiado por el profesor, es decir, no hubo asignaciones directas a alumnos para la conducción debido a las limitaciones del tiempo y las características de las sesiones. La identificación de problemas se circunscribió a aquellos que se planeó abordar en los objetivos de aprendizaje de esta implementación particular, aunque esta actividad puede ampliarse y distribuirse entre los alumnos con sus respectivos objetivos de aprendizaje.

4. Al estudiar las razones, justificaciones y consideraciones que apoyaron la decisión de la Corte Interamericana se abrió el espacio para explicar los conceptos involucrados en el caso analizado y su interrelación, por ejemplo, derechos humanos protegidos por la Convención, el derecho a la igualdad y sus alcances definidos por interpretación, su relación en el caso con el derecho a la no discriminación, estereotipos, prejuicios, ponderación en sede judicial, alcances y consecuencias de las sentencias de la Corte Interamericana, así como el papel de la interpretación judicial.

Aquí cobró especial relevancia el papel interpretativo de organismos judiciales tanto a nivel local como internacional para conducir el ejercicio a reflexionar sobre la importancia del objetivo que se persigue con determinadas normas jurídicas y su interpretación, ya que precisamente son el derecho en su expresión más acabada por lo que tales normas jurídicas no deben aplicarse sin antes proyectar sus consecuencias.

5. Finalmente, las preguntas del profesor condujeron la participación de los grupos a verificar la congruencia entre hechos, cuestiones de derecho a resolver y la solución dictada en la sentencia. Este ejercicio permitió constatar la desvinculación del problema jurídico, los elementos probatorios ofrecidos en la jurisdicción local y la resolución final adoptada en la jurisdicción local, lo cual condujo finalmente al estudio y condena del Estado por parte de la Corte Interamericana; asimismo, el ejercicio permitió a los alumnos comprender la forma en la que los estereotipos jugaron un papel en el razonamiento de la Suprema Corte chilena.

## V. Valoración de la innovación o mejora docente

Los resultados de la implementación fueron valorados con base en las opiniones de los alumnos participantes en las sesiones. Con la implementación se lograron tres de los cuatro objetivos de aprendizaje, lo cual es atribuible a las características particulares de la sesión y no propiamente al MC y MEBAP ya que la modalidad de sesión única no permite dar seguimiento al proceso de investigación y desarrollo de habilidades de los alumnos en ese rubro.

Por otra parte, en el marco de cursos completos y regulares el MEBAP concede una mayor participación a los alumnos en el aspecto investigativo y de conducción, lo cual no ocurrió en esta mejora docente por la limitación antes referida, como tampoco fue posible asignar presidentes entre los alumnos para el desarrollo de la actividad con responsabilidades de seguimiento. Con el tiempo suficiente, el MEBAP promueve en



los alumnos la investigación, el desarrollo de habilidades de búsqueda y discriminación de fuentes, un conocimiento más profundo, concede tiempo de preparación para elaborar avances y entregables; aquí hay una mayor centralidad en la identificación de problemas y correlaciones derivada de la búsqueda y estudio obtenido de la investigación.

En relación con los tres objetivos restantes, se lograron ampliamente los objetivos previstos que han sido planteados previamente. Me parece que de manera casi natural, estos métodos promueven la incorporación y uso de la jurisprudencia en las clases de derecho y cubren precisamente la dimensión práctica de los conceptos teóricos y dogmáticos que requerimos abordar en las clases. Ambos métodos resultan el complemento perfecto y el puente idóneo para transitar de una enseñanza tradicional a una enseñanza activa.

En esta tarea, los profesores tenemos la misión de identificar las características del aprendizaje, de establecer los objetivos de formación y registrar desde la experiencia docente los métodos más adecuados así como participar en la investigación relativa. (Rodríguez Espinar, 2009) En ese sentido, la combinación del MC y MEBAP aportan riqueza a las sesiones modulares de las que he hablado, precisamente porque permiten optimizar el tiempo disponible obteniendo aprendizaje significativo.

Recordemos que la tan descuidada dimensión práctica de lo jurídico es precisamente la que puede promover el pensamiento crítico del estudiante y con ello un cambio de mentalidad en la forma misma en la que comprendemos el Derecho. Aún más, visto con cierto detalle se advierte que el proceso inductivo empleado en estas metodologías está conectado con el proceso de razonamiento deductivo al que estamos habituados en nuestra tradición jurídica y ambos cierran el proceso de toma de decisión (Font, 2012, pp. 5-6).

La conjugación de la enseñanza a través de estos dos MEAC empleando como materia prima la jurisprudencia judicial permite el desarrollo de competencias reflexivas en los estudiantes, incluso en aquellos que no son abogados. En la sociedad del conocimiento requerimos profesionistas que conozcan el derecho, pero que al mismo tiempo sean promotores y transformadores de la realidad jurídica, lo cual no se logra únicamente con el dominio de los conceptos sino con pensamiento crítico. Se requiere pues el “desarrollo de competencias reflexivas en la formación profesional” (Elgueta, 2014, p. 144).

La jurisprudencia, los precedentes y las líneas jurisprudenciales desarrolladas por los tribunales nacionales o internacionales contienen nuestra doctrina jurídica aplicada en la vida real, estas instituciones jurídicas están estructuradas de tal forma que podemos beneficiarnos de ellas en la docencia pues se trata precisamente del uso de un producto de la dimensión práctica del derecho que los estudiantes deberán aprender a manejar como profesionistas pero que concede a la vez, un amplio margen para la discusión y el desarrollo de habilidades críticas.

Particularmente, es relevante que la enseñanza en seminarios cortos se beneficia ampliamente del MC y MEBAP, ya que por las características de estos cursos se tiende a concentrar la participación en el docente y no se obtienen resultados satisfactorios. En comparación con un grupo al que se enseñó la misma materia sin emplear esta innovación docente, los grupos de la mejora docente tuvieron mayor facilidad para comprender y participar en consecuencia; advertí una mejora en la comprensión de los conceptos y su interrelación, así como mayor apertura a la crítica y la discusión. Si los

objetivos pueden lograrse en poco tiempo y una sola sesión, cuanto más es alcanzable a lo largo del curso en varias sesiones con el seguimiento y programación pertinente. Por otra parte, es evidente que las sentencias de los órganos judiciales son una fuente inagotable de casos e información como objeto de estudio en las sesiones de análisis. El estudio a partir de estas sentencias permite descubrir cómo es que una respuesta novedosa puede dar lugar a tesis aisladas (precedentes) o jurisprudencias en el sistema jurídico mexicano e incluso puede conducir al estudio de toda una línea jurisprudencial por temas.

Dado que cada jurisprudencia constituye un caso que fue planteado en primera instancia con un recorrido judicial que culminó en un tribunal autoritativo capaz de dictar jurisprudencia al respecto a partir del caso, de modo que los objetivos de aprendizaje y los conceptos que deban aprenderse guiarán la selección del caso a estudiar. Algo semejante ocurre tratándose de jurisprudencia de tribunales internacionales y el valor de su estudio es enorme.

El hecho de trabajar con casos judiciales que culminaron en jurisprudencias, alcanzó un doble objetivo: por una parte, permitió al estudiante conocer el estado de la cuestión en relación con la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, al tiempo que abrió el espacio para el debate y análisis crítico en relación con la interpretación que es y que pudo haber sido distinta.

El análisis de casos a partir de jurisprudencias ayuda al estudiante a identificar elementos centrales que le serán de gran utilidad en la práctica del derecho, tales como identificar la decisión del tribunal junto con las razones principales y periféricas que la sustentan, identificar el problema jurídico, las normas jurídicas, jurisprudencia circundante y precedentes aplicables, trabajar con los argumentos de la sentencia, identificar los razonamientos susceptibles de establecer precedentes y/o jurisprudencia, entre otros. Cada jurisprudencia que manejamos tuvo su origen en un problema jurídico, pero no en cualquier problema jurídico sino en uno que no tenía solución directa o clara en las normas jurídicas existentes, eso es lo que lo convierte en un problema especial. Este hecho se revela al aplicar MEBAP. Trabajar con jurisprudencia aplicando este método tiene la riqueza de permitir separar en sus partes la sentencia final —de cuyo texto se deriva el criterio interpretativo— en tantos problemas como se desee, ya que las sentencias interpretativas, generalmente, plantean y analizan una amplia gama de problemas (*obiter dictum*) que giran en torno al problema principal analizado (*ratio decidendi*) y sobre los cuales es posible que el tribunal autoritativo se pronuncie, generando con ello tesis aisladas o precedentes.

En general, el MEBAP ofrece la posibilidad de abordar problemas jurídicos desde una perspectiva más amplia que el MC ya que permite al alumno abordar el problema desde diferentes enfoques y considerar toda la gama de alternativas para intentar solucionar el problema.<sup>8</sup> No obstante, la combinación del MC y el MEBAP aportan las riquezas de ambas metodologías en una sola implementación y son adaptables a los contextos y necesidades que se requieran, lo cual las convierte en herramientas valiosas de enseñanza.

---

<sup>8</sup> Ver Font para algunas sugerencias de evaluación del aprendizaje (Font, 2012).

## VI. Conclusiones y prospectiva

Según hemos observado, el MC y el MEBAP son métodos de enseñanza-aprendizaje activos que se conjugan de manera natural con la jurisprudencia. Ambos métodos son una herramienta esencial para enseñar y aprender a través de la jurisprudencia que es posible implementar en los individual o combinar en las clases de derecho en la proporción y con los ajustes que permitan cumplir con los objetivos de aprendizaje.

El uso de MEAC como elementos complementarios a la enseñanza tradicional, promueven un cambio gradual que contribuye a mejorar la enseñanza del derecho, ya que en ambos casos, la jurisprudencia y los precedentes funcionan como la materia prima central para la aplicación de estas metodologías. Adicionalmente, dado que los tribunales autoritativos mexicanos se pronuncian en torno a todos los problemas derivados del orden jurídico vigente, prácticamente todas las materias de derecho son susceptibles de incorporar estos métodos y enseñar el derecho con jurisprudencias y precedentes.

En todo caso, es de suma importancia introducir estas metodologías activas para lograr que las nuevas generaciones desarrollen competencias reflexivas y se familiaricen gradualmente con esta forma de aprendizaje, que asuman la responsabilidad de su propia formación y que comprendan que en el contexto jurídico actual el conocimiento jurídico más acabado, necesariamente involucra el conocimiento de precedentes y jurisprudencia.

En razón de la diversidad y pluralidad de perfiles de estudiantes que se corresponden con preferencias distintas de aprendizaje, los maestros hemos de sortear la complejidad que dicha pluralidad supone al interior de los grupos. Se ha sugerido que la forma más efectiva de sortear estas dificultades tienen que ver con la inclusión de una amplia gama de actividades de aprendizaje activo. (Bromley, 2013:818-819) (Salemi 727, 730) El MC y el MEBAP tienen la virtud de ser flexibles, lo cual permite ajustar sus esquemas a las necesidades particulares como puede advertirse de la mejora docente presentada. Estas metodologías permiten ajustes según el grado académico que se enseña, según se trate de carga curricular principal o educación complementaria, en razón de la materia, del grupo, de los objetivos de aprendizaje, del tiempo disponible, entre otros factores.

Así, una conjugación de metodologías de enseñanza a lo largo de los cursos resulta una estrategia más eficiente ante la pluralidad de preferencias de aprendizaje, lo cual conducirá más probablemente a alcanzar el aprendizaje óptimo en el mayor número de estudiantes que si restringimos la enseñanza a uno o dos métodos. Esto pudo comprobarse con las limitaciones que se presentaron.

La prospectiva en la enseñanza del derecho en México es que se avance gradualmente hacia el creciente reconocimiento de la importancia de incorporar las mejores prácticas docentes al contexto legal, entre las cuales se encuentran el MC y MEBAP. Con ejercicios que muestren los beneficios que se obtienen con estos métodos en el estudio y promoción de la jurisprudencia pueden incentivar su mayor uso en las aulas.

No hay una receta predeterminada ni una forma única que garantice el éxito, pero un buen comienzo pasa por concebir una propuesta e implementarla para ir ajustando aquello que más nos beneficie en el aula, ayudados de las experiencias previas que han

probado y vivido experiencias semejantes, teniendo especial consideración de las necesidades y del contexto nacional, local y grupal en cada escuela de derecho (Verdera, 2014; Vallespín, 2010; Rodríguez, 2016; Ortuño, 2011; Font, 2012). Lo que es inevitable es el impulso por canalizar los esfuerzos para hacer de estas implementaciones una realidad.

Claramente, ni la postura conservadora que sólo admite la cátedra magistral en la enseñanza del derecho, ni la postura revolucionaria que sugiere enseñar el derecho únicamente a través del método de casos son en sí mismas suficientes y productivas. Dado el contexto jurídico que vivimos junto con las transformaciones a las que asistimos hoy en día en el contexto nacional, tenemos el compromiso de evaluar las necesidades reales de las generaciones actuales de alumnos y contribuir a su formación desde una metodología más horizontal y flexible.

La implementación seria de estas metodologías es una responsabilidad conjunta de las Facultades de Derecho y la planta académica. No puede depositarse tal responsabilidad en los hombros del maestro entusiasta que la implementará hasta donde sus fuerzas y recursos alcancen. La implementación seria demanda el acompañamiento institucional que considere la adecuación de sus programas de estudio y la capacitación de su planta académica para estandarizar la forma en que se implementarán las metodologías activas de enseñanza por materias y asegurar así una base común de conocimientos adquiridos, en suma, de un esfuerzo conjunto. El impulso inicial ya está ocurriendo.

## VII. Fuentes de consulta

BROMLEY, Pam. (2013). Active Learning Strategies for Diverse Learning Styles: Simulations Are Only One Method. *Political Science and Politics*, 46(4), 818-822.

CARBONELL, Miguel y SALAZAR, Pedro (coords.) (2011). *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda F., (1987). Seven Principles for Good Practices in Undergraduate Education. *Washington Center News*, disponible en <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf>

ELGUETA ROSAS, María Francisca, (2014). Currículo sociocrítico y competencias reflexivas en la formación profesional. El caso de la Universidad de Chile. *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho*. Madrid: Dykinson.

ESPALIÚ BERDUD, Carlos, (2016). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del Derecho de la Unión Europea. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (15) octubre-marzo.

FIX ZAMUDIO, Héctor (2009). *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. México: Porrúa.

FLORES, Imer B. (2005). Protágoras *vis-avis*- Sócrates: Los métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho. En José María Serna de la Garza (coord.), *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados* (pp. 125-151) México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

FREIRE, Paulo (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

FONT, Antoni. (2012). El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (6) abril-septiembre.

FONT RIBAS, A., y otros (2009). Las dificultades del aprendizaje autónomo en un contexto de ABP. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (0) abril-septiembre, pp. 73-97.

GARCÍA SILVA, Gerardo (2014). Metodología de la Investigación Jurídica y enseñanza del derecho. En Godínez Wendy (ed.), *Metodologías. Enseñanza e investigación jurídicas: 40 años de vida, homenaje al Doctor Jorge Witker* (pp. 467-479) México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

GÓMORA JUÁREZ S., (2016). Coherencia y progresividad en el concepto de precedente. En Ferrer Beltrán Jordi y Vázquez Carmen (coeds.), *Debatendo con Taruffo* (pp. 193-219) Madrid: Marcial Pons.

GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, pp. 1-21.

GRIMES, Richard (2015). Problem-based learning and legal education – a case study in integrated experiential study. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13 (1).

GROTE, Rainer (2005). Comparative Law and Law Teaching through the Case Method in the Civil Law Tradition. A German Perspective. En José María Serna de la Garza (coord.), *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

MAGALONI KERPEL, Ana Laura e IBARRA OLGUÍN, Ana María (2008). La configuración jurisprudencial de los derechos fundamentales. El caso del derecho constitucional a una defensa adecuada. *Cuestiones Constitucionales, Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, (19).

MARCUM, Tanya M. y PERRY, Sandra J. (2015). Flips and Flops: A New Approach to a Traditional Law Course. *Journal of Legal Studies Education*, 32(2), 255-286.

MICHAEL, Joel, (2007). Faculty Perceptions about Barriers to Active Learning. *College Teaching*, 55(2), 42-47.

ORTUÑO PÉREZ, Ma. Eugenia (2011), La enseñanza del Derecho Romano a través de problemas. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (4) abril-septiembre.

PÉREZ, Miguel Ángel (2008). La efectividad del ABP. En Julia García Sevilla (coord.) *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

PÉREZ LLEDÓ, J.A. (1992). La enseñanza del Derecho en Estados Unidos. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 12, pp. 41-94.

PÉREZ LLEDÓ, J.A. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del derecho. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5(9), pp. 85-189.

PRIETO MARTÍN, A. y otros (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula Abierta*, (87), pp. 171-194.

RODRÍGUEZ ESPINAR S., (2009), La investigación en la docencia universitaria y los criterios de calidad en su difusión y reconocimiento. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (0) abril-septiembre.

Rodríguez Ferrández, Samuel (2016). El modelo de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (13) abril-septiembre.

RUIZ RESA, Josefa Dolores (ed.), (2014). El peculiar estatuto de la dogmática jurídica. *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho* (pp. 233-260). Madrid: Dykinson.

SALEMI, Michael K. (2002). An Illustrated Case for Active Learning. *Southern Economic Journal*. 68(3), 721-731.

SERNA DE LA GARZA (2004). Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXXVII (111), septiembre-diciembre, 1047-1082.

VALLESPÍN PÉREZ D., (2010). El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (3) octubre-marzo.

VERDERA IZQUIERDO B., (2014). El aprendizaje y desarrollo del pensamiento jurídico a través de la jurisprudencia. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (10) abril-septiembre.

Vizcarro, Carmen y Juárez, Elvira (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?. En Julia García Sevilla (coord.) *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

WITKER, Jorge (1975). *La enseñanza del derecho, crítica metodológica*. México: Editora Nacional.