

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO. ENSAYO Y EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Valeria Moreno¹

I. El sistema de enseñanza del derecho tradicional. Los métodos vetustos e insuficientes en la propuesta docente.

En la gran mayoría de las facultades de derecho argentinas el sistema de enseñanza y aprendizaje ha sido uno, el mismo para todos: una enseñanza basada en lecciones magistrales con escasa aplicación de práctica. Salvo en aquellas materias destinadas al estudio del procedimiento judicial, el resto de materias sobre el llamado “derecho de fondo” (civiles, penales, comerciales, administrativas, etc.) se han basado en una estructura de esquemas teóricos que fueron pasando de generación en generación.

Conforme nuestra sociedad avanza, la Universidad da muestras del profundo cambio que se experimenta y la necesidad de implementar métodos alternativos para la enseñanza del derecho que ayuden a solucionar las “incorrectas configuraciones didácticas”, esto es, los métodos y estrategias erróneas en el proceso de enseñanza universitaria.

El Dr. Luis Moisset de España, jurista de excelencia y de reconocido aporte a las Ciencias Jurídicas, explica en sus “Reflexiones” que debemos tener cuidado con aplicar métodos y reglas absolutos: *“Tomamos un camino y nos parece que con él obtenemos resultados correctos, adecuados, y después en cada oportunidad que debemos enfrentar el problema, seguimos el mismo camino. A veces uno de los fracasos de la enseñanza es el ajustarnos demasiado rígidamente a un método pedagógico y creer que con eso agotamos todo”*. El profesor agrega en otro párrafo de su trabajo *“El método es necesario pero es indispensable tener en cuenta que en cada oportunidad en que nos encontramos con un grupo humano hay que forjar un método, porque como no hay dos grupos humanos iguales no tendremos que seguir dos caminos iguales. Con cada grupo humano deberemos seguir el camino que resulte mas adecuado para transmitirle los conocimientos y para estimular su curiosidad.*

¹ Profesor Adjunto Derecho Privado II en la Fac. De Ciencias Jurídicas y Sociales de U.N.L.P. Profesor en la Facultad de Derecho de U.C.A. Email: valeriamoreno2@yahoo.com.ar

Cada uno de nosotros como “enseñantes” deberemos esforzarnos en un aspecto o en otro para estimular el grupo, para motivarlo y hacerlo progresar”.²

II. Las investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias de la Educación que nos ayudan a optimizar los métodos de enseñanza en la Universidad.

Desde las Ciencias de la Educación se han planteado los problemas que presenta la “agenda clásica de la didáctica” y la necesidad de generar una propuesta didáctica superadora del enfoque clásico³. Las investigaciones de los especialistas en educación superior, se han orientado hacia una “agenda nueva de la didáctica” con la finalidad de buscar los presupuestos de la buena enseñanza, teorizarlos y hacerlos llegar al docente universitario.

A través de la observación y análisis de las clases en las Universidades, los estudiosos de los métodos de enseñanza han podido reconocer “*configuraciones didácticas*”, es decir, la manera particular que despliega cada docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Así, han logrado reconocer los modos en los que el docente aborda los temas, cómo trata los contenidos, su particular recorte, los procesos reflexivos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje y los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales.

Estas configuraciones son diferenciadas de las llamadas “*configuraciones no didácticas*”, que implican sólo la exposición que realiza el docente de ideas o temas sin tomar en cuenta el proceso de aprender del alumno.

Existen también las “*configuraciones deficientes*”, es decir, aquellas formas de enseñanza que se caracterizan por una mala comprensión del alumno de los contenidos. Hay ejemplos múltiples de formas de enseñanza incorrecta que podemos identificar en el ámbito de la docencia universitaria:

- Un ejemplo es el caso del docente que alude a la complejidad del tema ante una pregunta del alumno, y no brinda una respuesta satisfactoria.

2 Moisset de Espanés Luis, “Reflexiones sobre investigación y enseñanza”, trabajo realizado para la sección doctrina de la Academia Nacional de Derecho de Córdoba, p. 1, publicado en acaderc.org.ar/doctrina/enseñanzadelderecho.

3 Litwin Edith, “Las configuraciones didácticas”, Paidós educador, Buenos Aires, 1997, p. 14 y 15.

- Otro ejemplo de enseñanza deficiente se da en la insistencia docente de utilizar una clasificación que ha quedado desactualizada, sólo con el pretexto de que existen muchos trabajos estadísticos basados en ella.
- Otra dificultad aparece cuando se observa la imposibilidad del docente de reconstruir su discurso en la clase, frente a un señalamiento o conclusión errónea del alumno.
- Una clara dificultad aparece también al analizar las preguntas que los alumnos formulan en la clase. Nos encontramos con algunas notas de interés: la mayoría de las intervenciones de los alumnos son para demandar mas información. En algunos casos, las preguntas interfieren en el discurso del profesor que, al no negociar la estructura de la clase, cierra el espacio de participación.

Estos comportamientos docentes generan problemas en la comprensión de los alumnos y dificultan el proceso de enseñanza.

Parece que las buenas preguntas, las que apelan a relaciones o a argumentaciones, aparecen cuando el docente deja de pautar la estructura de participación y permite al alumno expresarse libremente. La pregunta rompe en estos casos la estructura de la clase elaborada por el docente. En muchos de estos casos se puede observar cómo los otros alumnos escuchan con atención esas respuestas y aumenta el nivel de participación.⁴

Como vemos, son variadas las dificultades que se presentan en los métodos que aplica el docente universitario tradicional.

La teorización que realizan los especialistas en Ciencias de la Educación resultan sumamente útiles al docente del derecho. En la investigación didáctica de la metodología docente, el investigador teoriza acerca de las prácticas de enseñanza; y estos estudios permiten al docente redimensionar las técnicas que emplea en el aula. Investigador y docente promueven un proceso colaborador de implicancias mutuas.

II. El método y las técnicas de enseñanza. La introducción de

4 Litwin Edith, obra citada, Paidós, p. 108

instrumentos tecnológicos novedosos.

Es necesario en principio diferenciar el *método* de la *técnica*. El método se refiere a los principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines. Las técnicas son los medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales.

A lo largo del tiempo diferentes funciones le fueron asignadas a las técnicas o lo medios. Las láminas que recreaban las clases, los audios, los videos y finalmente, los programas de computación, se emplearon según las posibilidades de cada institución educativa con relación a su infraestructura, intereses docentes o las ofertas en capacitación.

La introducción de elementos tecnológicos en la enseñanza se rodeó de un halo que garantizaba un enfoque “moderno” para el tratamiento del contenido. Una propuesta clásica en la “función motivadora” de utilizar medios con un enfoque actualizado.

El valor de la “motivación” para motorizar o facilitar el aprendizaje ha sido una de las preocupaciones de la agenda clásica de la didáctica. Esto se relaciona con el problema que planteaba la didáctica tradicional, que ha señalado como crucial y explicativo de muchos fracasos escolares, el aburrimiento y las prácticas rutinarias. Para qué enseñamos esto? Revela la necesidad de encontrarle significación y sentido a la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la utilización de un medio novedoso corta la rutina de la clase y da cuenta de un docente preocupado por generar propuestas atractivas. Observamos que una primera introducción a la práctica de enseñanza de un programa de informática (como puede ser el Power Point o un video, por ejemplo) puede resultar interesante a los alumnos y captar su atención durante la clase. Sin embargo, los estudios dan cuenta de que la reiteración de estas propuestas generan pérdida de interés cuando se basan solamente en la novedad y se repiten con frecuencia.

El punto es recuperar el sentido pedagógico de estos instrumentos. Los medios novedosos y modernos, en el mejor de los casos, pueden resolver

momentáneamente el interés en aprender y combatir el aburrimiento. Pero transcurrido el tiempo, el efecto “novedoso” desaparece y el alumnado comienza a perder interés en ello. Por ello se insiste en poner atención a la función y el resultado pedagógico de estas prácticas, mas allá de su atractivo inicial.

En otros casos, se utiliza la tecnología con la creencia que soluciona problemas en la enseñanza. Se crea tecnología para la enseñanza y se le asigna al docente un papel de “facilitador” (poner el material a disposición del alumno). La tecnología tiene así un papel positivo.

Sin embargo no debemos creer que la tecnología *per se* soluciona el aprendizaje; sino que es el docente quien debe asumir la tarea de elaborar y llevar adelante la propuesta de la enseñanza.

En el caso del docente, planear una actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno. Sólo en la medida que el docente haga suya la propuesta, que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante. En la decisión metodológica del docente, la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de los esquemas teóricos-prácticos para establecer una relación dialéctica que permita la construcción de conocimiento.

III. Los métodos alternativos en el proceso de enseñanza: el método del caso. Puede ser utilizado como herramienta única y exclusiva?

Una de las alternativas planteadas en la actualidad para involucrar al alumno en la práctica de la abogacía, es el “Método del caso”⁵. Hay Universidades privadas en Argentina que basan su enseñanza del derecho en este método, con especial énfasis en el nivel de posgrado, en la convicción de que se arriba a resultados óptimos en la formación de los profesionales.

Analizaremos esta herramienta de práctica jurídica, su conveniencia y posibles

5 Toller Fernando, “Enseñar y Aprender derecho con el Método del caso” fundamentos y modos de implementación, Marcial Pons, Buenos Aires, 2016.

obstáculos, en nuestra opinión, en la aplicación a la formación jurídica en Argentina.

1. El método del caso:

También denominado “análisis o estudio de casos”, tuvo su origen en la Universidad de Harvard, E.E.U.U., con el fin de que los estudiantes de Derecho en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, etc.

El método aplicado en E.E.U.U. hasta fines de siglo XIX había sido heredado de Gran Bretaña, con clases magistrales, en las que los profesores dedicaban sus horas a exposiciones grandilocuentes, a través de las cuales intentaban transmitir a los alumnos todos sus conocimientos. No obstante, pronto se comprobó que había un propósito tras esas conferencias o clases magistrales: el profesor trataba de enseñar Derecho Judicial. Sus clases se nutrían de las sentencias pronunciadas y de las doctrinas jurisprudenciales sentadas sobre ellas⁶.

Fue Christopher Columbus Langdell, jurista y decano de la Escuela de Derecho de Harvard, el que consideró que algo debía cambiar en el modelo de enseñanza que aplicaba su país. Con el paso de los años el Método del caso fue extendiéndose a otros contextos, estudios, y se convirtió en una estrategia eficaz para que los estudiantes adquieran aprendizajes y desarrollen habilidades debido al protagonismo que tienen en la resolución de casos.

Este método es una técnica de “aprendizaje activo”, centrado en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir base para un estudio inductivo. Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en dicho caso. Hay participación activa, cooperativa y un diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real. El diálogo entre los alumnos es fundamental, pues es la base imprescindible para llegar a la toma de decisiones conjuntas⁷.

6 Castaños Castro, Paula, “El Método del caso aplicado a las Ciencias Jurídicas”, publicado en la Universidad de Málaga, España, sitio web “riuma.uma.es”

7 Servicio de Innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), “El Método del

La aplicación de esta técnica de aprendizaje persigue como objetivos:

- formar profesionales capaces de encontrar solución personal a cada problema y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con elementos contradictorios, tal como se dan en la realidad. Por ello exige una descripción profesional bien fundada desde lo teórico, comparar la situación real concreta con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados obtenidos.
- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, la explicitación, la reelaboración de ideas y conocimientos.

Se puede observar que esta técnica del Método del caso, pone énfasis más en el proceso que siguen los estudiantes para encontrar una solución, que en el resultado final.

Se fomenta tanto el trabajo individual como de grupo. Favorece que los alumnos trabajen individualmente, y con posterioridad, que contrasten sus reflexiones con sus compañeros, desarrollando un compromiso y un aprendizaje significativo. Exige a los estudiantes estructurar el problema y trabajar para hallar la solución.

La utilización de este método requiere una mayor inversión de esfuerzo y dedicación por parte del docente que otros métodos de enseñanza y aprendizaje más tradicionales. Tiene la ventaja que el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje.

2. Crítica a la aplicación pura del “Método del caso” como única alternativa de aprendizaje en las Facultades de Derecho en Argentina:

El método del caso es sin dudas una herramienta muy valiosa en el aprendizaje del derecho. Tal como se planteó en sus orígenes ha sido aplicado en universidades de diferentes países, más allá de los que tienen tradición

anglosajona.

Pero intentamos plantear cual sería el efecto de su aplicación pura en las universidades argentinas. Adelanto nuestra opinión de la inconveniencia de su aplicación como método exclusivo de enseñanza del derecho.

Tengamos en cuenta que nuestro sistema jurídico tiene su base en el estudio de Derecho Positivo, de normas legales plasmadas en Códigos y leyes particulares. No tenemos un derecho de tipo Judicial, donde la base es la jurisprudencia.

Los alumnos de las Facultades de Derecho en Argentina, deben conocer ante todo el Derecho Positivo, la doctrina elaborada por los juristas destacados y desde ya, también la jurisprudencia de nuestros Jueces y Tribunales sobre los casos concretos que resuelven. Consideramos conveniente que las clases no se limiten sólo al análisis y método del caso, sino que la enseñanza se complete con otras herramientas valiosas en el camino del conocimiento tales como: las tutorías en el proceso de aprendizaje, el acercamiento de los alumnos a los expedientes judiciales, el aula judicial, los simulacros de juicios, talleres de oratoria, entre otros.

IV. Una variante del método del caso: el aprendizaje basado en problemas.

Es un método con algunas similitudes con el método de casos que hemos analizado anteriormente. En el “aprendizaje basado en problemas” puede tratarse del análisis de un caso real, o bien, de un problema ficticio. Un caso ideado muchas veces en base a una situación real y concreta.

Hay una intervención básicamente grupal, con una fase de trabajo individual. No existe una única solución correcta.

A diferencia del método del caso donde el alumno cuenta con toda la información necesaria del caso real, en el “aprendizaje basado en problemas” el alumno generalmente debe ampliar la información. Es importante la presencia y orientación de un docente tutor designado a tal fin para ayudar a la búsqueda de la solución del caso; cada grupo cuenta con un tutor.

Se ha dicho que esta técnica suele aplicarse fuera del aula, aunque no vemos inconvenientes para que se trabaje dentro de ella y en horario lectivo.

Qué ocurre cuando se presenta al alumno un caso sobre el que debe generar propuestas y tomar decisiones?. Este trabajo se realiza en diferentes fases:

- Leer, estudiar y comprender el caso en el contexto en el que se ubica;
- Identificar si la información es suficiente o haría falta más para conocer en profundidad el caso;
- Detectar y describir los puntos fuertes y débiles de la situación, analizar los roles que aparecen, la relación entre los protagonistas, los fundamentos teórico e ideológicos;
- detallar los problemas en un orden de cierta jerarquía, por su importancia o urgencia de tratamiento;
- estudiar los pros y los contras de cada alternativa de acción propuesta;
- reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso.
- En un primer momento, el alumno lleva a cabo un estudio y análisis individual, luego se pone en común en pequeños grupos, llegando al plan de actuación conjunta de todos los alumnos.

V. Una experiencia educativa concreta

Expondré aquí una experiencia de la que he participado, en la que se implementó el método del caso en forma práctica como un complemento de otras metodologías de clase, dando óptimos resultados en la enseñanza universitaria del derecho.

Aclaro que no fue utilizado como herramienta única; los alumnos previamente habían recibido clases expositivas complementadas con sistemas audiovisuales y jurisprudencia.

A fines del año pasado tuve oportunidad de organizar en la Facultad de Derecho (U.C.A.) de la ciudad de Buenos Aires, junto a otros docentes de Derecho privado II, un encuentro de alumnos cursantes de la materia, pertenecientes a la Universidad organizadora y a otras universidades nacionales y extranjeras (Univ. De Buenos Aires – U.B.A -, Univ. De Lomas de Zamora, Univ. Austral, Univ. de la república de Uruguay, Univ. De Perú). La finalidad de la experiencia fue introducir a los alumnos universitarios en la práctica del derecho y fomentar el aprendizaje a través de la reflexión crítica,

individual y grupal, y la búsqueda de respuestas jurídicas a los casos planteados desde las distintas perspectivas.

Con anterioridad al encuentro, los alumnos de la Cátedra de Derecho Privado II de cada universidad, organizados en grupos, eligieron cada uno de ellos un caso real relativo al Derecho de Daños y su vinculación con la función preventiva. Es base a ello, cada grupo ideó casos ficticios al que le dieron un contorno fáctico y jurídico. La intervención fue inicialmente individual, de manera que cada alumno tuvo la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos. Expusieron los hechos y sobre ellos, un cuestionario que apuntaba a obtener resultados en el campo del Derecho de Daños: se planteó qué teoría era aplicable a la luz de la relación de causalidad, si había responsabilidad colectiva o individual, si existía en el caso un deber de prevención, si eran aplicables las normas del derecho del consumidor, si existían factores eximentes de responsabilidad, etc. Es decir, todas cuestiones que ponían al estudiante en el trabajo de aplicar los conocimientos de la materia en muchos de sus aspectos.

Llegó el momento de reunir los grupos, tanto los internos de la Universidad, como los pertenecientes a las restantes universidades (en la materia Privado II) participantes de la experiencia. Se formaron grupos de alumnos de cada universidad en torno a dos de los casos, en un aula. En cada aula coordinaban la actividad al menos dos docentes participantes del proyecto.

Se inició la Jornada con la exposición de los hechos, y se abrió el debate sobre cada interrogante. Cada alumno de cada grupo tuvo oportunidad de formular su reflexión y a la vez, interactuar con los restantes alumnos, con sus diferentes puntos de vistas.

El docente ofició de guía y coordinador para mantener el cauce del debate, pero permitiendo la participación, interrogantes y posturas críticas. Finalmente, cada grupo tuvo un tiempo de debate interno y emitió las conclusiones por decisión mayoritaria. Las conclusiones fueron compartidas al resto de los alumnos al final de la Jornada, pudiendo observarse interesantes, fundadas y disímiles propuestas de resolución de cada caso.

Esta experiencia resultó sumamente fructífera, los alumnos adquirieron sendos

conocimientos y fundamentalmente, se vieron fuertemente motivados, lo que facilitó el proceso de aprendizaje. Realizaron su tarea en forma individual y luego grupal, aprendiendo además a interactuar, debatir, reflexionar y enriquecer sus conocimientos con los fundamentos y puntos de vista de sus otros alumnos.

VI. CONCLUSIONES

De lo expuesto en este trabajo, extraigo las siguientes conclusiones:

1. La crisis del sistema tradicional de clases magistrales y teóricas, nos brinda la oportunidad de acercarnos al conocimientos de las múltiples herramientas que tenemos a disposición: los medios tecnológicos, el método del caso, el análisis de jurisprudencia, los simulacros de juicios, el contacto con los expedientes judiciales, el aula judicial, la oratoria, el cine como herramienta didáctica complementaria, etc.
2. La necesidad de no ajustarnos a métodos lineales y rígidos, sino de estar en la búsqueda permanente de métodos y estrategias que nos permitan optimizar el proceso de enseñanza adaptándonos a las necesidades que nos plantean los diferentes grupos de alumnos, las transformaciones sociales y los cambios tecnológicos a los que no podemos permanecer ajenos.
3. La inconveniencia de ajustarnos a un método determinado y único, ya que por sí solo no garantiza una mejor formación del profesional del derecho.
4. El aporte valioso de los especialistas en Ciencias de la educación que nos permiten - como docentes de las Ciencias jurídicas - tomar conocimiento de las nuevas propuestas didácticas y redimensionar las propias estrategias de enseñanza.
5. Todo lo expuesto exige un mayor compromiso docente en el camino hacia una óptima configuración didáctica en el campo de la enseñanza del derecho.