

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

## Análisis de casos en la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal

*Análise de casos no ensino-aprendizagem de direito processual*

*Analysis of cases in teaching-learning of procedural law*

Silvana Adaros Rojas 

*Universidad de Viña del Mar, Chile*

**RESUMEN** En este artículo, se expondrán los resultados de una experiencia didáctica implementada en la carrera de Derecho de la Universidad Viña del Mar. Esta consistió en aplicar la metodología de análisis de casos en la asignatura Recursos y nulidad. El objetivo general del proyecto fue aumentar la integración de los conocimientos dogmáticos con los prácticos, incorporando la metodología activa del análisis de caso para mejorar los resultados de aprendizaje, y avanzar en la adquisición temprana de destrezas en el uso de la metodología en los alumnos de la asignatura. Los resultados fueron satisfactorios, considerando que no solo se lograron los aprendizajes esperados, sino que también se observó interés en los estudiantes por los contenidos de la asignatura y del análisis de casos como técnica didáctica. No obstante, se detectó la necesidad de un perfeccionamiento y réplica de la experiencia pedagógica.

**PALABRAS CLAVE** Análisis de caso, innovación docente, enseñanza-aprendizaje, técnica didáctica, derecho procesal.

**RESUMO** Este artigo apresentará os resultados de uma experiência didática realizada no curso de Licenciatura em Direito da Universidade de Viña del Mar, que consistiu na aplicação da metodologia de análise de casos na disciplina de Recursos e Nulidades. O objetivo geral do projeto era aumentar a integração do conhecimento dogmático com o conhecimento prático, incorporando a metodologia ativa de análise de casos para melhorar os resultados de aprendizagem e avançar na aquisição precoce de competências no uso da metodologia nos alunos das referidas matéria. Os resultados foram satisfatórios, considerando que a aprendizagem esperada foi alcançada e foi observado interesse dos alunos pelos conteúdos da disciplina e pela análise de casos como técnica didática, apesar de detectar a necessidade de aprimoramento e replicação da experiência pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE** Análise de casos, inovação de ensino, ensino-aprendizagem, técnica didática, direito processual.

**ABSTRACT** This article will present the results of a didactic experience carried out in the Law degree at the Viña del Mar University, which consisted of applying the case analysis methodology in the Resources and Nullity subject. The general objective of the project was to increase the integration of dogmatic knowledge with practical knowledge, incorporating the active methodology of case analysis to improve learning outcomes and advance the early acquisition of skills in the use of the methodology in the students of the aforementioned subject. The results were satisfactory, considering that the expected learning was achieved and interest was observed in the students about the contents of the subject and the analysis of cases as a didactic technique, despite detecting the need for improvement and replication of the pedagogical experience.

**KEYWORDS** Case analysis, teaching innovation, teaching-learning, didactic technique, procedural law.

## Introducción

En este artículo, se expondrán los resultados del proyecto de la carrera de Derecho de la Universidad Viña del Mar denominado «Análisis de casos en la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal», adjudicatario de un Fondo de Innovación Docente durante 2019, que contó con la colaboración del profesor Alejandro Palma Cid en algunos de sus hitos.<sup>1</sup>

Actualmente, el abogado puede desempeñarse en diversos ámbitos laborales. Puede dedicarse a la abogacía, a la judicatura, a trabajar en la administración pública, a ser asesor empresarial o parlamentario, o a ser académico investigador, entre otras actividades. Ningún plan de estudios de la carrera de Derecho de ninguna universidad logra abarcar la preparación del estudiante en todas estas áreas, pero sí pueden aspirar a formar y preparar al estudiante en el ejercicio del razonamiento jurídico y del análisis crítico necesario para desempeñar el rol tridimensional de intérprete y aplicador del derecho, de «creador» del derecho, y de científico del derecho (Altés, 2013: 24-25).

Conscientes de este desafío en la formación de los abogados, iniciamos este proyecto convencidos de que es fundamental fomentar tempranamente el desarrollo de un espíritu reflexivo y crítico en los estudiantes de derecho, que les permita experimentar un aprendizaje consciente durante sus estudios de pregrado, para luego ejercer la abogacía con eficiencia, responsabilidad y sentido ético. En esta línea de ideas, consideramos que la metodología de análisis de caso coadyuva significativamente al desarrollo del razonamiento jurídico, enfocado, por cierto, a la interpretación y apli-

cación del derecho con miras a la solución de un conflicto intersubjetivo de intereses y de relevancia jurídica. Asimismo, favorece tanto el pensamiento reflexivo como crítico en los estudiantes, y se adecúa a la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal que, en términos generales, regula la manera que tienen los particulares de obtener del Estado la tutela judicial efectiva de sus derechos.

Es por esto que no solo se relatará la experiencia pedagógica en la cual se aplicó dicha metodología didáctica a los alumnos, sino que también se expondrán los resultados obtenidos en los diferentes hitos del proyecto y los obtenidos en las evaluaciones aplicadas a los estudiantes.

### Objetivos de la innovación

El objetivo general del proyecto fue aumentar la integración de los conocimientos dogmáticos con los prácticos, incorporando la metodología activa del análisis de caso para mejorar los resultados de aprendizaje y avanzar en la adquisición temprana de destrezas en el uso de la metodología en los alumnos de la asignatura Recursos y nulidad de tercer año de la carrera de Derecho.

Los objetivos específicos de la innovación fueron:

- Mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos de la asignatura Recursos y nulidad de tercer año de la carrera de Derecho. Como se aprecia en la **tabla 1**, estos estaban bastante descendidos.
- Entrenar a los estudiantes y posibilitar su adquisición de destrezas en el manejo del método de análisis de casos. Con respecto a este objetivo, nos referimos a la necesidad de entrenar a los estudiantes en la identificación de los hechos jurídicamente relevantes que determinan la solución del caso, para identificar las instituciones jurídicas involucradas y tanto a buscar como a obtener fuentes del derecho que puedan coadyuvar a la solución del caso sin perjuicio de las normas jurídicas aplicables, procurándose su propia estrategia metodológica y de aprendizaje para la resolución del caso.

**Tabla 1.** Resultados obtenidos en 2018 en la asignatura de Recursos y nulidad.

Curso	Total Alumnos	Aprobados	Reprobados	Desinscritos
Paralelo Diurno 2° Semestre 2019 1	18	9 (50%)	6 (33%)	3 (17%)
Paralelo Diurno 2° Semestre 2019 2	20	10 (50%)	8 (40%)	2 (10%)
Paralelo único Vespertino 3er trimestre 2018	29	17 (59%)	7 (24%)	5 (17%)

- Promover el aumento del interés de los estudiantes en la asignatura por la vía de comprender, por una parte, la relevancia de las normas de derecho procesal para construir las defensas procesales y materiales de los intereses de sus futuros clientes, especialmente para quienes se dedicarán a la litigación. Por otra parte, comprender que para poder resolver adecuadamente un caso práctico, se requiere de amplios conocimientos «teóricos» de derecho procesal (la ley, la jurisprudencia y la doctrina).
- Reflexionar sobre la propia práctica a partir de la experiencia de diseñar, implementar y evaluar los resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocado tanto en el estudiante como en el uso de una metodología activa, como el método de análisis de casos.
- Difundir las características del método de análisis de caso y/o la experiencia pedagógica entre directivos, profesores y estudiantes, en virtud de su potencial para ser replicado en otras asignaturas de la carrera de Derecho u otras disciplinas.

### **Marco teórico**

El análisis de caso es una metodología activa, alineada con las tendencias didácticas actuales en educación. Hace algunas décadas, en el marco de la reforma educativa chilena, se ha promovido el uso de metodologías activas en las aulas de educación básica y media con el fin de mejorar la calidad de la educación e incrementar los resultados de aprendizaje. Lo que se busca con esto es cambiar el foco del proceso sociocomunicativo de enseñanza-aprendizaje, en el que tradicionalmente el protagonista ha sido el profesor, a una enseñanza centrada en el estudiante. El proceso de innovación que implica esto, es decir, el cambio en los roles que asumen los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, la necesidad de que el estudiante asuma un rol más activo y autónomo frente a su propio aprendizaje, se ha incorporado más recientemente a las instituciones de educación superior, ámbito en el que aún se imponía la tradicional clase magistral o clase expositiva, en la cual el estudiante asumía un rol de pasivo-receptor y el docente de activo-orador.

Sin duda, la innovación en el aula es relevante y pertinente en el contexto actual del mundo y de sus implicancias para la educación, como se verá más adelante. Aun así, suele traer consigo cierta resistencia a cambiar la forma en que siempre se han realizado las clases, lo cual constituye un problema para la incorporación de metodologías activas.

Asimismo, no se puede ignorar la existencia de un imperativo global en el contexto actual de la política educativa de convergencia, que caracteriza la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, en la cual se evidencia interés por recuperar formas tradicionales de relación entre maestro y aprendiz, y a la vez buscar, mediante

la innovación y la creatividad, formas más atractivas para enseñar. Según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998), las rápidas transformaciones del mundo hacen necesaria «una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior que se oriente hacia el estudiante [...] así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber». Esto se ve más claro aun cuando observamos el predicamento en que se encuentra el mundo actualmente con la crisis sanitaria, imponiendo con premura y sin una adecuada capacitación para docentes que, por lo general no son nativos digitales, una forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con soporte tecnológico. El problema es que no basta con el soporte para realizar buenas prácticas educativas, porque las plataformas no funcionan *per se*. Son un territorio virtual en el que el docente debe desplegar sus estrategias y técnicas didácticas. El docente no ha perdido su vigencia, como estamos comprobando, pero, sin duda, actualmente está siendo interpelado más que nunca en lo que respecta a sus competencias pedagógicas.

La respuesta, sobre todo en la última década, ha sido la implementación paulatina de cambios, entre ellos el rediseño de mallas curriculares, la incorporación de diversas metodologías activas y, en lo que respecta a los profesores, la promoción del modelo de un docente reflexivo. Según Domingo Roget y Gómez Serés (2014), se trata de que el profesorado sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica en busca de la mejora de la calidad de su trabajo. Incluso, se ha llegado a denominar este empeño como «competencia reflexiva», la cual implica vincular teoría y práctica con la realidad del aula y el centro educativo, profesionalizando la acción docente con el fin de gestionar adecuadamente el aula (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014).

Además del uso de metodologías activas, y de la actuación del docente como un profesor reflexivo, se ha buscado avanzar en el establecimiento de una mayor cercanía entre profesor y estudiante durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Una de las formas más antiguas, y que comienza a actualizarse, es la tutoría, la cual se entiende como la relación que se establece entre un tutor, preceptor o maestro, y un aprendiz. En un sentido amplio, incluye «todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes» (Sancho Gil, 2020: 8). En consecuencia, requiere que el profesor universitario abandone el tradicional rol de transmitir conocimientos «dedicando una gran parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico, pero también profesional y personal» (Gairín y otros, 2004: 5). Según Coriat Benarroch y Sanz Oro (2005: 11), la acción de tutoría del profesor colabora con el «*facultamiento*» del estudiante, juega un papel decisivo para el proceso educativo, y es un factor estratégico para la mejora de la calidad. La tutoría no es una especie de accesorio de la docencia, como pudiera pensarse, sino una función interdependiente con la

docencia que confluye en el aprendizaje del estudiante en los ámbitos académico, personal y profesional (Boronat Mundina, Castaño Pombo y Ruiz Ruiz, 2005), una responsabilidad docente más, y un indicador de calidad (Herrera Torres y Enrique Mirón, 2008: 2).

La tutoría es una forma de intervención pedagógica muy cercana al rol que debe asumir el docente en el análisis de caso, para orientar y acompañar su desarrollo. Esta orientación o guía del maestro permitiría a los estudiantes diseñar sus propias estrategias de aprendizaje, entendidas como «los procesos de toma de decisiones conscientes, reflexivas y planificadas sobre los procedimientos más apropiados para alcanzar los objetivos de cada situación concreta de aprendizaje» (López-Aguado, 2010: 79). En general, las metodologías activas cambian los roles que tradicionalmente han tenido estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando el estudiante «a tomar responsabilidades y a aceptar el desafío que implica ser ejecutor y protagonista básico de su propio aprendizaje», a la vez que los docentes «bajan de su sitial autoritario y se transforman en guías y orientadores del proceso» (Witker, 2008:118).

Por otra parte, considerando que el tema que nos ocupa tiene una importante dimensión didáctica, relevamos el carácter de disciplina pedagógica aplicada que tiene la didáctica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con la mejora de los seres humanos, a través de la comprensión y transformación de los procesos sociocomunicativos y el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina Rivilla y Salvador Mata 2009: 7). En cuanto a los términos que se utilizan en dicha disciplina, se distingue entre estrategia y técnica didáctica, respectivamente. La primera, corresponde a una orientación amplia con respecto a la manera en que se pretenden lograr los aprendizajes, y la segunda se refiere a la manera concreta e instrumental en que se llevará a cabo la estrategia. Estas son precisamente las dos importantes decisiones que debe tomar el docente, de las cuales se dijo anteriormente que debían ser reflexivas, actualizadas e innovadoras, haciendo necesario que el profesional que desarrolla actividades docentes tenga formación en didáctica. Por ejemplo, el docente puede decidir que la estrategia que utilizará será el análisis crítico. Siendo así, una técnica adecuada sería el análisis de casos.

Con respecto al caso, creemos que puede caracterizarse como el relato de un fenómeno proveniente de la realidad o recreado de esta, cuya naturaleza de mundo narrado permite una exploración crítica, multidimensional y heurística, posible de abordar desde las más diversas disciplinas. Este relato, en nuestra opinión, debe tener un carácter intencionado y problemático, ya que el autor del caso crea o transcribe la situación de acuerdo con sus propósitos pedagógicos y con las competencias que pretende desarrollar a través de él, entendiéndose por competencias a los «procesos complejos que las personas ponen en acción —actuación— creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesio-

nal), aportando a la construcción y transformación de la realidad» (Tobón, 2006: 69).

La necesaria articulación entre caso y propósitos es la razón por la que el caso debe ser reflexionado y acotado. Asimismo, requiere ir acompañado de material de apoyo que opere como mapa o andamiaje cognitivo entregado por el tutor, facilitador, mediador o animador, para evitar el riesgo de que el problema que presenta se abra a dimensiones innecesarias que terminen por desorientar al estudiante. Tampoco es necesario que se resuelva el problema, serán los propósitos que guían al docente los que delimiten los alcances de la exploración, ya que puede ser suficiente con identificar el problema, describirlo, cuestionarse y plantearse necesidades de aprendizaje que lleven a la investigación, aspectos que sí se estiman imprescindibles para aportar al aprendizaje autónomo.

Para Goldschmidt (2004: 124-125), el caso consiste en «presentar a los alumnos los hechos jurídicamente esenciales de una controversia y en invitarlos a resolverla de acuerdo con normas prefabricadas o, en su defecto, en virtud de normas fabricadas *ad hoc*».

Vallespín Pérez (2011: 5) entiende el «caso» como un instrumento educativo complejo, generalmente de forma narrativa, que describe una situación real o ficticia, pero verosímil. El caso se construye alrededor de conceptos fundamentales propios de una asignatura que merecen un examen profundo y que tienen soluciones múltiples, ya que presentan problemas divergentes. Al final del caso, se formulan preguntas que promueven en los estudiantes la aplicación de los conocimientos que poseen y la posterior reflexión.

Según Rusque y Castillo Gatica (2009: 53), «la metodología de caso es la narración real y/o simulada que se presenta en el contexto en que se produce y que se analiza sobre la base de objetivos didácticos establecidos en los programas de los cursos». Las autoras enfatizan que esta importante herramienta pedagógica tiene como objetivo fundamental *llevar la realidad al aula*, de manera que los profesionales en formación tengan la oportunidad de conocer procesos vinculados a su futuro ámbito laboral, desarrollando habilidades y destrezas, asumiendo nuevos hábitos de trabajo, y entrenándose en la toma de decisiones (Rusque y Castillo Gatica, 2009: 74-75).

Wassermann (1994: 5) se refiere a los casos como herramientas educativas o instrumentos educativos complejos de forma narrativa, y los caracteriza así:

Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo, historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología [...] etcétera, son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o a «grandes ideas»: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.

Con respecto a su origen como acción pedagógica, se señala que el *Case Method* fue creado en 1870 en el seno de la *Harvard Business School*, en Estados Unidos, vinculada al área de negocios y al estudio de sentencias judiciales propio del sistema anglosajón denominado *common law* (Witker, 2008: 136; Gabilondo, 2017: 78). Gracias al decano de la Facultad de Derecho de Harvard, Christopher Columbus Langdell, el método de casos comenzó a aplicarse exitosamente en la enseñanza del derecho, comprendiendo Langdell que, en un régimen de *common law*, la doctrina contenida en los fallos judiciales debía ser aplicada a nuevos supuestos de hecho, por lo que el análisis de estos precedentes resultaba especialmente útil para la formación de nuevos juristas en Estados Unidos (Gabilondo, 2017: 79-80). Atendido que el *Case Method* es propio del sistema del *common law*, donde el juez es «el guardián del derecho porque su responsabilidad es «hallar» el principio jurídico aplicable a un supuesto de hecho» (Gabilondo, 2017: 79), su incorporación en sistemas pertenecientes al *civil law*, caracterizados por poseer un derecho escrito y codificado, resultó inicialmente extraña a esta cultura jurídica, sin embargo, actualmente es un método ordinario de enseñanza del derecho en Francia y otros países de Europa continental (Witker, 2008: 136-137). Sin embargo, en estos últimos países, el método de casos adquirió algunas particularidades que, a la larga, lo distinguen del método original de Harvard. Clérico nos ilustra sobre estas dos variantes del método de casos: *Case Method*, que se refiere al análisis de casos a través del método socrático; y el caso-problema real o hipotético, que implica la comprensión, el análisis y la solución de una situación jurídica compleja y que demanda de los estudiantes su resolución desde los diversos roles que puede desempeñar en el futuro el abogado (parte, juez, asesor legislativo, etcétera) (Clérico, 2004).

En Latinoamérica, los estudios de casos han sido utilizados tímidamente desde la década del ochenta en la formación de médicos, abogados, psicólogos, entre otros. A partir de la década el noventa, se inicia un trabajo más decidido en formación universitaria, en particular en ámbitos de gestión y mercadeo. En Chile, hace más de 25 años que la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago utilizan casos originales o traducidos de las universidades norteamericanas, adaptándolas a sus realidades (Rusque y Castillo Gatica, 2009: 71-72). Actualmente, es un método aplicado, en mayor o menor medida, en prácticamente todas las facultades de derecho de Chile.

Se trata de un procedimiento de enseñanza que permite vincular armoniosamente la teoría con la práctica, cuestión que no debe hacernos incurrir en el error de pensar que la formación práctica de los estudiantes «permitiría eludir toda necesidad de retener datos, de saber manejar adecuadas fuentes de información y de asimilar unas técnicas de razonamiento imprescindibles para operar con la materia jurídica» (Ortells Ramos, 2004: 11-12).

En el análisis de casos, las preguntas son muy relevantes y, según Fuentes Abeledo y Muñoz Carril (2015:45), debieran ser de diferentes tipos:

- Introductorias, para explorar inicialmente la situación presentada en el caso, examinar conocimientos que ya se poseen y si es conveniente, consultar otras fuentes.
- Indagatorias, para abordar el análisis, propiciar el debate al respecto y la emergencia de ideas clave a explorar.
- De interacción, para facilitar la comprensión de las diferentes aportaciones y la relación entre los actores implicados.
- De recopilación de acuerdos alcanzados y resumir visiones diferentes que han ido surgiendo.

En torno a la preparación del caso, coincidimos con los autores mencionados en que deben tenerse en cuenta tres criterios fundamentales: autenticidad, es decir, que tengan un alto nivel de vinculación con la realidad; apertura, para promover la reflexión, la formulación de preguntas, la discusión y la controversia favoreciendo el pensamiento crítico; interés para abordar temas, procedimientos, actitudes, desarrollar competencias; y conectar con intereses, para lo cual se recomienda incorporar cierta tensión dramática (Fuentes Abeledo y Muñoz Carril, 2015: 43-44).

En cuanto a las ventajas del análisis de casos, a partir de Godio (2016: 53-54) podemos destacar que el alumno se beneficia al resolver problemas jurídicos, analizando y redactando documentación como parte imprescindible de la enseñanza del derecho, permitiendo el desarrollo de habilidades y actitudes que van más allá del ámbito teórico de la formación que el autor considera insuficiente, juicio que también compartimos.

De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir que el método de casos es una herramienta valiosa y útil en la formación profesional en el derecho, ya que permite llevar la realidad al aula y enfrentar al estudiante con problemas prevalentes de su ámbito laboral. Por otra parte, un buen caso siempre brindará la oportunidad a los estudiantes de acceder a un tipo de aprendizaje experiencial que, por su naturaleza, tiene altas posibilidades de devenir en un aprendizaje transformacional, meta tan ambiciosa como deseable para cualquier docente que contribuye a formar profesionales. Aun así, sabemos que, como toda metodología activa, el análisis de casos requiere de un docente reflexivo, actualizado e innovador, un docente que sabe que toda innovación requiere tiempo para afianzarse.

### **Contexto de la innovación**

Como se señaló, los resultados que exponemos en estas líneas son de un proyecto de la carrera de Derecho que se adjudicó al interior de la Universidad Viña del Mar un Fondo de Innovación Docente en 2019, que se aplicaría a los estudiantes de la asigna-

tura denominada Recursos y nulidad de sexto semestre diurno del plan de estudios de la carrera de Derecho.

La cantidad de alumnos directamente involucrados en el proyecto correspondió al paralelo 1 de la asignatura, en total 22 estudiantes. Sin embargo, el proyecto contemplaba dos hitos importantes que involucraban y beneficiaban a todos los estudiantes de la carrera de Derecho, a saber: la realización de un «Seminario interdisciplinario sobre la enseñanza-aprendizaje del derecho» y un «Conversatorio sobre la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal», en los que se hizo referencia y se reflexionó sobre metodologías centradas en el estudiante en general y de análisis de casos en particular. El seminario contó con la asistencia de 91 estudiantes de derecho y el conversatorio con 45.

Se decidió aplicar esta metodología de análisis de casos en la asignatura de Recursos y nulidad, porque corresponde actualmente al último curso de Derecho procesal civil del plan de estudios de la carrera, ya que luego se pasa a cursar dos asignaturas de derecho procesal penal. Pero, además y de manera especial, se escogió esta asignatura por su carácter integrador de los cursos previos de derecho procesal, debiendo el alumno aplicar necesariamente todas y cada una de las instituciones vistas en ellos.

Finalmente, el proyecto se encuentra alineado con los propósitos del Plan de Desarrollo Estratégico Institucional de la Universidad Viña del Mar para el quinquenio 2016-2020, considerando que ahí se declara el interés por desafiar y apoyar a los profesores con diversas herramientas con el objetivo de garantizar un proceso efectivo de aprendizaje que permita a los alumnos permanecer y avanzar en sus propósitos formativos, a la vez que generar una apertura a diversas formas de enseñar y aprender, especialmente las que propician la autonomía de los estudiantes y su capacidad para involucrarse durante su proceso de formación profesional.

## **Descripción de la innovación**

La experiencia pedagógica se enmarca dentro del ámbito de la Implementación de Innovaciones Metodológicas en el Aula. A continuación, se expone su desarrollo en forma general y en detalle respectivamente.

### Descripción general de las etapas

#### *Planificación del curso y gestión administrativa*

Preparación de *Syllabus* de la asignatura que incluyera el proyecto, el cual debía estar a disposición de los estudiantes antes del inicio del curso en la plataforma y aula virtual.

Elaboración de cartas de consentimiento informado

### *Diseño del material didáctico*

Estudio de jurisprudencia con base a la cual se elaborarían los casos.

Elaboración de un caso diagnóstico.

Elaboración de casos para ser aplicados en el aula.

Elaboración de instrumento de evaluación de todos los casos, que contenían lo que se puede denominar «respuestas magistrales».

Preparación de un dossier con el material didáctico para ser utilizado por el alumno.

### *Implementación de la innovación*

Clase de presentación en la que se explica a los alumnos el proyecto, la metodología de análisis de caso y se obtiene su consentimiento informado.

Realización de cinco clases de tres horas cronológicas, distribuidas en horas de realización de clases magistrales y de aplicación de casos.

Evaluación de los desempeños de los estudiantes frente a los casos mediante pruebas, exposiciones y plenarios.

Retroalimentación de cada caso.

Realización de un conversatorio con los alumnos con respecto a la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal en general y de la metodología de análisis de caso en particular.

### *Aprendizaje y propuesta de mejora*

Análisis reflexivo de los resultados de la experiencia pedagógica, identificando sus fortalezas y debilidades.

Elaboración de propuesta de mejora.

### Descripción detallada de la implementación de la innovación

#### *Clase de presentación*

En esta clase, la primera del semestre, se presentó a los estudiantes el programa de la asignatura y el proyecto.

Se les entregó un consentimiento informado a cada estudiante para que fuera firmado.

Se programaron las cinco primeras clases adecuando la temática de los casos que se aplicarían a los estudiantes con las materias propias del programa, de manera de otorgar al estudiante un cronograma exacto de los temas que se tratarían clase a clase y de las clases en que se aplicarían los casos.

En el aula virtual, se puso a disposición de los estudiantes el dossier con el ma-

terial didáctico de lectura obligatoria, correspondiente a las tres primeras unidades del programa (apuntes elaborados por la profesora, artículos doctrinales y fallos judiciales).

Se aplicó un caso diagnóstico a los alumnos sobre contenidos aprobados previamente por ellos en cursos anteriores de normas comunes a todo procedimiento y juicio ordinario, como resoluciones judiciales, sus efectos y la posibilidad de ser impugnada mediante un recurso de reposición. El objetivo del diagnóstico fue indagar sobre el estado de sus conocimientos, pero fundamentalmente interesaba motivar a los alumnos con el método.

### *Clases magistrales*

Realización de tres clases magistrales expositivas de la académica sobre la temática escogida, en las que también se respondió a las dudas que presentaban los estudiantes sobre el material entregado previamente para su lectura y análisis.

### *Clases caso*

Las dos clases en que se aplicaron los casos, se desarrollaron de acuerdo con la siguiente dinámica. Primero, con una división del grupo de estudiantes. Antes de entregar el caso para su resolución, se procedió a dividir voluntariamente el curso en grupos de tres a cuatro estudiantes, quienes trabajarían disponiendo de códigos y materiales entregados previamente en el aula virtual. Segundo, se procedía a entregar a cada subgrupo el caso en cuestión, el cual era el mismo para todos los grupos. Los casos aplicados en esta experiencia pedagógica tenían las siguientes características:

Trataban sobre problemáticas procesales resueltas por la jurisprudencia de las Cortes de Apelaciones y la Corte Suprema chilena en los últimos años.

No debían exceder una plana de papel tamaño carta a espacio sencillo.

Contenían una o dos preguntas finales orientadoras.

La solución de los casos debía fundarse en normas procesales expresas de los Códigos de Procedimiento Civil y Orgánico de Tribunales.

### *Trabajo grupal*

Lectura del caso: Cada alumno debía leer autónomamente el caso y subrayar los elementos que considerara esenciales.

Material de apoyo: Los alumnos podían consultar material de apoyo, como códigos, apuntes, etcétera.

Debate grupal: Los alumnos del grupo debían debatir colaborativamente acerca de la solución del caso.

Informe del grupo: Los alumnos debían elaborar colaborativamente el informe

con las respuestas finales del caso y su fundamentación legal.

### *Plenario*

Cada grupo debía escoger un estudiante que representara al grupo, quien expondría las soluciones a las que arribaron.

Cada grupo debía mantener sus respuestas durante las diferentes exposiciones de sus compañeros. La razón de lo anterior es que, por una parte, así mostraban compromiso ético y, por otra, esa conducta permitía analizar la mayor diversidad de interpretaciones del caso en la clase.

Debate plenario sobre los alcances del caso y fórmulas, o alternativas de solución.

Explicación y solución magistral sobre el caso por parte del docente, donde se daba la explicación final con respecto al caso con referencia al fallo de los Tribunales Superiores de Justicia de Chile en que se había basado.

### *Evaluaciones*

De acuerdo con la reglamentación interna de la universidad, la asignatura Recursos y nulidad contempla tres evaluaciones parciales que dan lugar a tres calificaciones que equivalen a un 33,3% cada una. Estas evaluaciones parciales dan origen a una nota de presentación a examen, que equivale a un 70% del promedio final de la asignatura. Luego, se contempla una evaluación sumativa llamada examen ordinario y otra denominada examen recalificativo, que equivale al 30% de la nota final de la asignatura.

El proyecto tenía planificado efectuar dos evaluaciones parciales con base en la metodología de análisis de caso y, de acuerdo con los resultados, se decidiría si el examen final también se efectuaría con base en esta metodología.

## **Resultados**

### **Primera evaluación**

El 14 de octubre tuvo lugar la primera evaluación parcial y se utilizó la metodología de análisis de casos.

En atención a la irregular asistencia de los alumnos a las 5 primeras clases, se decidió efectuar una evaluación de 34 puntos y 3 ítems distintos, a fin de que los estudiantes que se incorporaron tardíamente tuvieran oportunidades para alcanzar una nota satisfactoria. Por tanto, el primer ítem fue de selección múltiple y tuvo 7 puntos; el segundo fue de desarrollo breve y conceptual con 8 puntos; y el tercero fue de análisis de casos, se le asignó 19 puntos. Este último ítem contempló 5 preguntas sobre el caso e incluyó un calendario para el cómputo de plazos. El desarrollo de este certamen o evaluación no contempló el uso o consulta de códigos.

**Tabla 2.** Resumen de calificaciones de la primera evaluación

Alumnos	Asistencia a clases previas	Asistencia caso 1	Asistencia caso 2	Puntaje obtenido ítem 3 Total 19 puntos
1	3 de 5	SÍ	NO	4
2	5 de 5	SÍ	SÍ	13
3	3 de 5	NO	SÍ	7,5
4	5 de 5	SÍ	SÍ	16
5	2 de 5	SÍ	SÍ	2
6	5 de 5	SÍ	SÍ	15,5
7	5 de 5	SÍ	SÍ	12,5
8	2 de 5	NO	SÍ	10,5
9	5 de 5	SÍ	SÍ	7,5
10	3 de 5	SÍ	SÍ	10,5
11	3 de 5	SÍ	NO	2
12	3 de 5	NO	SÍ	5,5
13	1 de 5	NO	SÍ	4,5
14	5 de 5	SÍ	SÍ	10,5

Era de especial interés observar el resultado que obtenían los alumnos, que habían asistido regularmente a las cinco sesiones de clases previas y habían realizado los dos casos anteriores de ejercicio en el tercer *ítem* de esta evaluación. Es decir, aquel *ítem* que evaluaba el análisis de caso.

De los 22 alumnos inscritos, asistieron al certamen solo 14 alumnos (**tabla 2**).

De acuerdo con las cifras consignadas en la tabla 2, podemos concluir que los mejores puntajes fueron obtenidos por los estudiantes que cumplieron con dos requisitos: haber asistido a las cinco clases previas a la evaluación y, en especial, haber asistido a las dos clases donde se aplicaron los casos 1 y 2.

Aunque es una muestra pequeña, preliminarmente se puede aseverar, con base en sus resultados, que la combinación de lectura autónoma de apuntes, clase magistral y análisis de casos durante la sesión, resulta ser la combinación más exitosa para enfrentar una evaluación de resolución o análisis de caso.

## Resultados conversatorio

Dentro de las actividades del proyecto, se realizó un conversatorio con los estudiantes para indagar sobre sus preferencias en torno a la enseñanza-aprendizaje y sobre el uso de la metodología de análisis de casos en las asignaturas de derecho procesal, y en la de examen de grado o licenciatura. En esta actividad, se contó con la activa participación del profesor Alejandro Palma Cid.

La actividad denominada conversatorio, titulada «Conversatorio sobre la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal desde nuestra perspectiva. ¿Cómo la perciben? ¿Cómo debiera ser?», se llevó a cabo el 7 de octubre de 2019 y asistieron 45 alumnos. Se inició con la exhibición de un video motivacional como introducción al tema del conversatorio,<sup>2</sup> con especial énfasis en el trabajo autónomo en el aprendizaje. Luego, se dio paso a un debate abierto sobre algunas preguntas que se les formularon a los asistentes, supervisado por profesores moderadores. De este modo, los alumnos pudieron expresar sus ideas sobre las preguntas de manera voluntaria, con libertad y en forma verbal, grabando en audio sus opiniones para levantar los informes finales del proyecto y sistematizar esas opiniones.

## Preguntas para el debate

A continuación, se presenta la transcripción textual de las respuestas verbales de los alumnos que fueron grabadas ante las preguntas que se formularon para orientar el debate.

### *Pregunta 1*

¿Cree usted que la metodología de resolución de casos es la mejor forma de enseñar derecho procesal?

### *Respuestas*

- «Sí, pero se debieran entregar apuntes y luego hacer simulaciones».
- «El profesor debe apoyar entregando apuntes completos de la materia y elaborar cuestionarios que se vean en clases para ser respondidos por los alumnos».
- «En cada clase se debieran resolver casos, lo que permitiría aplicar la materia».
- «La metodología de análisis de casos no debe excluir la clase magistral».
- «Se podría hacer una clase magistral y finalizar la clase con un caso de aplicación».
- «También se debieran hacer trabajos prácticos y luego la clase magistral».

- «Se debe valorizar la simulación de casos por grupos de alumnos, que resuelvan y expongan un caso. Ayuda a relajar y a tranquilizar a los alumnos al practicar la exposición en público».

### *Pregunta 2*

¿De qué manera se podría mejorar la enseñanza del derecho procesal para conectarla mejor con la futura práctica laboral?

### *Respuestas*

- «Se podría mejorar teniendo más prácticas. Enseñar casos prácticos como, por ejemplo, saber cómo una persona pueda adquirir un bien por prescripción».
- «Se debiera enseñar a aprender a hacer las cosas».
- «Desde primer año se debiera ir a los juzgados».
- «Debiera haber un mayor trabajo autónomo de los alumnos».
- «Los estudiantes debiéramos concurrir a los tribunales voluntariamente».
- «Los estudiantes debiéramos ser más autónomos y trabajar tempranamente como procuradores judiciales».
- «Nos debieran preparar psicológicamente para tomar causas».
- «Debiéramos realizar pasantías».
- «Debiéramos revisar causas constantemente, ya que se debe adquirir conocimiento teórico y conocimiento práctico a través de la revisión de causas».
- «Debiéramos llegar a una formación integral».
- «Debiéramos realizar trabajos con notas acumulativas adicionales o como tercera nota».
- «Las evaluaciones deben ser más creativas. No solo se debe aprender artículos del código, ya que lo más importante es la aplicación en talleres».

### **Encuesta final**

Al final de este conversatorio, se les entregó a los estudiantes una encuesta, cuyos resultados se exponen resumidamente a continuación y fue elaborada con base a los encuestas de Elgueta Rosas, Zamorano Figueroa, Palma González (2015) y López-Aguado (2010).

## Pregunta 1

¿De qué manera cree usted que aprende mejor derecho procesal?

A los estudiantes se les entregaron varias alternativas de metodologías, siendo las que obtuvieron mayor puntaje las siguientes:

Escuchando una clase expositiva: 71,1%

Aplicando: 80%

Memorizando: 73,3%

Resolviendo casos: 77,7%

Simulando audiencias y/o juicios: 64,4%

Presenciando audiencias judiciales verdaderas: 64,4%

¿Desde su experiencia, qué tipo de metodología de clases cree usted que más aporta a su proceso de aprendizaje de derecho procesal?

- Clase magistral: 55,5%
- Resolución de casos: 84,4%
- Simulación de audiencias: 80%
- Lectura previa de apuntes para discusión en clases: 68,8%
- Otra (indíquela): solo un 13,3% contestó esta alternativa y propuso otras metodologías, como esquemas y aplicación, videos, actividades, presentaciones *power point* más didácticas, prueba pequeña en cada clase, escuchar casos reales, ejemplos prácticos, clases prácticas y dinámicas.

## Conclusión

De acuerdo con las respuestas transcritas a las preguntas para el debate y a las cifras obtenidas en la encuesta aplicada, como primera conclusión podemos afirmar que la clase magistral o expositiva no es descartada por los estudiantes como una metodología necesaria en la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal. En efecto, un 55,5% de los encuestados la prefiere, y un 71,1% señala aprender mejor derecho procesal escuchando una clase expositiva. En las respuestas abiertas, también la clase magistral es mencionada como un complemento imprescindible del ejercicio práctico o del análisis de casos.

Con base en estos mismos resultados, también podemos afirmar que existe una clara preferencia de los estudiantes por la metodología de análisis o resolución de casos. Así es como un 77,7% de los encuestados señala aprender mejor derecho procesal mediante esta metodología, y un 84,4% la señala como la que más aporta a su proceso de aprendizaje. En las respuestas abiertas, la metodología de análisis de casos recibe amplio respaldo, pero complementada con la clase magistral.

Entre las metodologías menos apreciadas por los encuestados, se encuentra el análisis jurisprudencia con un 0% de adhesión. Creemos que este descarte se debe a la poca aplicación o uso que de ella se hace en las clases de derecho en general y el desconocimiento de los estudiantes de que los casos se elaboran con base en sentencias de los Tribunales Superiores de Justicia de Chile.

Otra de las metodologías que menos puntaje obtuvo fue el uso de multimedia o aula virtual, que obtuvo un 44,4%, lo que también debe llamar a la reflexión sobre un uso más atractivo de las tecnologías de la información y la comunicación para los estudiantes. Esto implica que el docente no puede limitarse a subir apuntes al aula virtual ni a exponer en clases numerosas presentaciones *power point* que tornan monótona la clase para el estudiante. Las tecnologías son herramientas útiles como soporte para desplegar las competencias didácticas del docente.

Cabe destacar que, cuando se pidió a los estudiantes indicar alguna metodología no propuesta entre las alternativas que creyeran que podría aportar a la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal, se señalaron las siguientes: esquemas, uso de video y presentaciones *power point* más didácticas. Estas sugerencias evidencian una demanda de los alumnos por un uso de los medios tecnológicos por parte de los docentes, más dinámico y útil para la comprensión de las materias.

Atendiendo a las respuestas abiertas de los estudiantes, se debe concluir que los alumnos perciben como instrumentos para mejorar la enseñanza del derecho procesal y para conectarlo mejor con la futura práctica laboral, la llamada «aplicación práctica» y «enseñar a aprender a hacer», aumentar las visitas a los juzgados y a audiencias judiciales reales, y la revisión constante de causas judiciales a través del sistema electrónico del Poder Judicial. Pareciera que los estudiantes hacen una separación entre la teoría y la práctica, sin lograr visualizar que, para lo que ellos denominan «aplicación práctica», se requiere de conocimientos teóricos fundamentales de dogmática y de legislación, única manera de poder comprender y reflexionar críticamente lo que acontece en la práctica judicial.

Cabe destacar que los propios estudiantes también señalaron que era necesario un mayor trabajo autónomo de parte de ellos, lo que se valora como una importante autocrítica que permite no descartar en los estudiantes la idea de responsabilizarse de su propio aprendizaje y entender que dicho proceso es un fenómeno sociocomunicativo y, por lo mismo, dialogante e interactivo, en que los actores deben involucrarse para garantizar logros de aprendizaje. Lo anterior descarta la pasividad de un alumno que asume un rol de mero receptor de información.

También fue relevante observar, durante sus desempeños y actitudes frente a los casos, el desafío que les supuso la búsqueda de respuestas y soluciones, así como la satisfacción que generaba la resolución exitosa de los casos. Lo anterior llevó a concluir que la metodología de análisis de casos contribuyó al desarrollo integral del estudiante, ya que incluso mejoró su autoestima y la seguridad en sus propios recursos.

En cuanto a la dinámica planificada para implementar el análisis de caso, se pudo observar que se desarrollaba espontáneamente en los estudiantes un trabajo colaborativo en la búsqueda de la solución del caso y un esfuerzo para comunicarse de manera efectiva, favoreciendo el debate y la contraargumentación correspondiente, en un clima de tolerancia y respeto. Todo esto contribuye, además, al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes.

Con respecto al objetivo general de la innovación de aumentar la integración de los conocimientos dogmáticos con los prácticos incorporando la metodología activa del análisis de caso para mejorar los resultados de aprendizaje en los alumnos de la asignatura Recursos y nulidad, debemos señalar que, sin perjuicio de las dificultades de las que daremos cuenta en el siguiente apartado, creemos que esta metodología resultó eficaz para obtener los resultados de aprendizaje esperados en la asignatura. Este resultado positivo se produjo fundamentalmente en los estudiantes que participaron íntegramente de la experiencia, quienes obtuvieron muy buenos resultados en las evaluaciones, como se aprecia en la tabla 2.

En relación con la segunda parte del objetivo general y primer objetivo específico de avanzar en la adquisición temprana de destrezas en el uso de la metodología de análisis de casos en los alumnos, se puede señalar que se observó mayor habilidad en los estudiantes en el trabajo con el caso dos, en orden a abordar los temas relevantes del mismo. Es decir, se centraron rápidamente en cuáles eran los puntos esenciales para la resolución de los casos, lo que habla de la adquisición secuencial de destrezas en el método. Esto nos hace entender que permite a los alumnos ir diseñando sus propias estrategias de resolución del caso y, en definitiva, de aprendizaje, por la vía de ir adoptando decisiones conscientes, reflexivas, planificadas e integradoras de diversas materias para buscar la solución del caso planteado.

Con respecto al segundo objetivo específico de la innovación, promover el aumento del interés de los estudiantes en la asignatura, se puede señalar que los alumnos mostraron mayor interés y valoración en ella, pudiendo detectar cómo, en los casos, se debía aplicar conocimientos adquiridos en asignaturas previas de derecho procesal. Lo anterior los llevó a obtener una visión más integral de esta rama del derecho que, por razones pedagógicas, debe ser dividida en seis a ocho semestres.

En lo que se refiere al tercer objetivo de la innovación, reflexionar sobre la propia práctica, se puede concluir que la implementación de la experiencia significó un desafío para el docente en diversos aspectos, contribuyendo ampliamente a desarrollar y afianzar la competencia reflexiva, entendiéndose como la capacidad para gestionar adecuadamente las distintas vicisitudes que se presentaron durante la experiencia. Estas no solo implicaron una toma de decisiones en ámbitos disciplinares, sino también en ámbitos pedagógicos, didácticos y emocionales, entre otros.

Con respecto al cuarto objetivo, difundir el método de casos y/o la experiencia pedagógica entre directivos, profesores y estudiantes, lo entendemos cumplido con

la publicación de un artículo sobre esta experiencia y la participación en Congresos del área de la pedagogía universitaria y didáctica del derecho.

### **Aprendizajes y propuesta de mejora**

El hecho de aplicar la metodología al inicio del semestre y desde la primera clase resultó ser un inconveniente, porque en ellas no se encontraban inscritos todos los alumnos del curso y la asistencia fue irregular. Por tanto, lo más conveniente sería implementar la experiencia a partir del segundo mes del semestre académico.

También se detectó una dificultad por la falta de lectura previo a las clases por parte de la mayoría de los estudiantes de los materiales subidos en la primera sesión al aula virtual, lo que condujo a que las clases magistrales no pudieran ser muy interactivas debido a la ausencia de preguntas que pudieran generar algún debate.

Para desarrollar los casos uno y dos, se pidió a los alumnos formar voluntariamente y por afinidad grupos de tres o cuatro personas. El inconveniente fue que los mejores alumnos quedaron reunidos en un solo grupo y los de menor rendimiento en otro grupo, razón por la cual no hubo diversidad. Esto ocasionó resultados muy dispares en los grupos de trabajo, en los que el integrado por alumnos de mejor rendimiento solucionó el caso en poco tiempo y el o los integrados por alumnos de regular o bajo rendimiento demoró más e, incluso, no logró solucionar el caso.

También fue un tema importante la baja asistencia a las clases destinadas a aplicar los casos uno y dos. Como en general la aplicación de esta metodología no era retribuida de inmediato con una calificación, la asistencia a las sesiones destinadas a aplicar los casos fue voluntaria, lo que condujo a que durante las sesiones la asistencia fuera baja y no siempre asistieran los mismos alumnos. De hecho, de los 14 alumnos que rindieron el certamen del 14 de octubre, solo 8 habían asistido a las 2 clases de casos, y solo 6 de ellos lo habían hecho a la totalidad de las 5 clases previas al certamen.

En cuanto a la elección de expositor por grupo, fue un derecho privativo de los estudiantes, presentándose el inconveniente de que la designación recayera siempre en los mismos. De ahí que se considere que es mejor que el docente escoja al alumno expositor. De ese modo, se evitaría que los estudiantes descansan sobre la pericia o buena disposición de alguno de sus compañeros y, en cambio, se lograría que todos los miembros se prepararan como si fueran a exponer los resultados del grupo.

Sobre las movilizaciones estudiantiles y el estallido social, se puede mencionar que impidieron continuar con normalidad las clases y con las evaluaciones presenciales. Esto obstaculizó aplicar la metodología de análisis de casos en la segunda evaluación parcial, a objeto de haber detectado mejoras y haber realizado un cuadro comparativo de las relaciones de los resultados de la evaluación 1 y 2, y de la asistencia y buenos resultados académicos. Lo anterior conduce a reflexionar sobre la necesidad de adelantarse a estos hechos cada día más recurrentes diseñando la implementación

online de la experiencia, lo que actualmente, a la luz de la crisis sanitaria de carácter global, se ha convertido en un imperativo.

Sin duda, la experiencia pedagógica no solo fue enriquecedora para los estudiantes, sino también para el docente, lo que sumado a la circunstancia de que la asignatura de quinto año denominada Examen de grado o licenciatura se encuentra estructurada sobre el análisis de dos casos de derecho civil y derecho procesal respectivamente, hace deseable que la experiencia en cuestión sea replicada y perfeccionada, incluso como una técnica didáctica coherente con un aprendizaje activo y centrado en el estudiante.

## Referencias

- ALTÉS TÁRREGA, Juan (2013). *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- BORONAT MUNDINA, Julia, Nieves Castaño Pombo y Elena Ruiz Ruiz (2005). «La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (8): 69-74. Disponible en [bit.ly/2WL44It](http://bit.ly/2WL44It).
- CORIAT BENARROCH, Moisés y Rafael Sanz Oro (2005). *Orientación y tutoría universitaria*. Granada: Universidad de Granada.
- CLÉRICO, Laura (2004). «Notas sobre los libros de «casos» reconsiderados en el contexto del «método de casos»». *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 1 (2): 13-41. Disponible en [bit.ly/3aw1f5Y](http://bit.ly/3aw1f5Y).
- DOMINGO ROGET, Àngels y María Victoria Gómez Serés (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca, Francisco Zamorano Figueroa y Eric Palma González (2015). *Primer estudio nacional de caracterización de estudiantes de derecho*. Santiago: Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.
- FUENTES ABELEDO, Eduardo y Pablo Muñoz Carril (2015). «El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: Consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para el desarrollo de un taller». *XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas*. Disponible en [bit.ly/2WxHumh](http://bit.ly/2WxHumh).
- GABILONDO, José (2017). «El método de los casos en la Pedagogía Jurídica de los Estados Unidos: Una valoración subjetiva». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (4): 74-114. Disponible en [bit.ly/3p2ZPnA](http://bit.ly/3p2ZPnA).
- GAIRÍN, Joaquín, Mònica Freixas Guillamón, Cristina Guillamón y Dolors Quinquer (2004). «La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1): 61-77. Disponible en [bit.ly/3aqxDa9](http://bit.ly/3aqxDa9).

- GODIO, Leopoldo (2016). «El «método de casos»: Algunas consideraciones para su aplicación a cursos de Derecho Internacional en universidades argentinas, en particular, la Universidad de Buenos Aires». *Revista Electrónica*, 16: 47-60. Disponible en [bit.ly/3mEjbOd](http://bit.ly/3mEjbOd).
- GOLDSCHMIDT, Werner (2004). «El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica». *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 16 (2): 125-132. Disponible en [bit.ly/34tP5qm](http://bit.ly/34tP5qm).
- HERRERA TORRES, Lucía y Carmen Enrique Mirón (2008). «Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2): 1-18. Disponible en [bit.ly/2KqYmsp](http://bit.ly/2KqYmsp).
- LÓPEZ-AGUADO, Mercedes (2010). «Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios». *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1): 77-99. Disponible en [bit.ly/3p8WdjV](http://bit.ly/3p8WdjV).
- MEDINA RIVILLA, Antonio y Francisco Salvador Mata (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- ORTELLS RAMOS, Manuel (2004). *Prácticas de derecho procesal civil*. Madrid: Edisofer S. L.
- RUSQUE, Ana y Cristina Castillo Gatica (2009). *Método de caso. Su construcción y animación*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- SANCHO GIL, Juana (2001). «El sentido y la práctica de la tutoría de asignaturas en la enseñanza universitaria». Conferencia pronunciada en las Jornadas sobre tutoría y orientación de la Universidad de Granada. Disponible en [bit.ly/34sbsfS](http://bit.ly/34sbsfS).
- TOBÓN, Sergio (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: ECOE Ediciones.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Disponible en [bit.ly/38knoTD](http://bit.ly/38knoTD).
- VALLESPÍN PÉREZ, David (2011). «El método de caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal». *Revista de Educación y Derecho*, 3: 1-10. Disponible en [bit.ly/34wyPF9](http://bit.ly/34wyPF9).
- WASSERMANN, Selma (1994). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WITKER, Jorge (2008). *Metodología de la enseñanza del derecho*. México: Porrúa.

## Sobre la autora

SILVANA ADAROS ROJAS es doctora en Derecho por la Universitat de València de España y académica de la Universidad Viña del Mar de Chile. Su correo electrónico es [sadaros@uvm.cl](mailto:sadaros@uvm.cl).  <https://orcid.org/0000-0002-9029-676X>.