

ESTUDIO DE CASOS Y HECHOS COMO MODALIDAD ACTIVA DE
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

STUDIES AND ACTS AS MODE ACTIVE LEGAL EDUCATION

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 280 - 302.

Fecha entrega: 15/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

GISELA MARÍA PÉREZ FUENTES
Profesora investigadora de tiempo completo
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
giselapef@hotmail.com

RESUMEN: La enseñanza activa se impone como camino del aprendizaje, sin menospreciar la formación doctrinal, base de la ciencia, y es que ya no se puede aprender todo el conocimiento de una disciplina, el exceso de información sobrepasa al respecto el límite de lo humano y su memoria. Se hace imprescindible adquirir habilidades para la selección y sistematización de los problemas principales y la forma de solucionarlo desde la perspectiva jurídica. El estudio de casos de origen anglosajón fue un primer impulso, éste ha sido reelaborado en el propio país y en diversos continentes en los que se incluye América Latina, México y un Estado del Sur de México. En este artículo se expone la experiencia docente que permite a los estudiantes concluir su carrera precisamente mediante esta forma de enseñanza activa en una Universidad del Sureste de México.

PALABRAS CLAVE: métodos activos de enseñanza; competencias; estudio de casos.

ABSTRACT: Active teaching is imposed as a way of learning, without underestimating the doctrinal formation, based on science, and that no longer can learn all knowledge of a discipline, too much information about it exceeds the limit of the human and memory. It is essential to acquire skills for selection and systematization of the main problems and how to solve it from a legal perspective. The case study of Anglo-Saxon origin was an initial boost, it has been reworked in the country and in different continents which includes Latin America, Mexico and South Mexico State. This article discusses the teaching experience that allows students to conclude his career precisely by this form of active teaching in a University of Southern Mexico is exposed.

KEY WORDS: active teaching methods, skills, case studies.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN.- II. EL TRÁNSITO DEL POSITIVISMO Y LA DOGMÁTICA RETÓRICA A LA INVESTIGACIÓN APLICADA.- III. EL MÉTODO DE CASOS SEGÚN LANGDELL, UNA EXPERIENCIA HISTÓRICAMENTE ÚTIL.- IV. EL MÉTODO ACTIVO DE ENSEÑANZA: ESTUDIO DE CASOS COMO OTRO MÉTODO DE ENSEÑANZA.- 1. Estructura del método de casos.- 2. La importancia de un buen caso.- V. ESTUDIO DE CASOS A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA CLÍNICA.- VI. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO EN AMÉRICA LATINA.- VII. LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA EN AMÉRICA LATINA.- VIII. EL ESTUDIO DE CASOS COMO FORMA DE OBTENER EL GRADO A LICENCIADO EN DERECHO.- IX. CONCLUSIONES.

“LA VIDA DEL DERECHO NO HA SIDO LA LÓGICA, SINO LA EXPERIENCIA”
OLIVER HOLMES

I. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza jurídica en México ha sido una constante preocupación de las autoridades académicas del país, desde el segundo tercio del siglo pasado hasta nuestros días¹ cuando se buscó que la educación universitaria tuviera una visión internacional. En la década de los años 60-70 también del siglo pasado, se produjeron en América Latina reuniones internacionales y de la región con el objetivo de implantar una metodología en la búsqueda de una enseñanza activa, en la segunda conferencia realizada en Lima, Perú de 1961, se hizo referencia a la necesaria conciliación de la teoría con la práctica en la

¹ A propósito, en la página de internet del actual Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, aparece una reflexión en este sentido: “En el año de 1937 cuando la influencia española llega a México (se hace referencia a los intelectuales que fueron acogidos por el Gobierno de México y huían del Gobierno de Franco) trae consigo una serie de cambios y perspectivas de ordenamientos jurídicos basados en el conocimiento de los sistemas normativos europeos, además los grandes juristas que llegan propician la investigación institucionalizada, que en un principio era exclusivamente individual. Uno de los juristas fue Don Felipe Sánchez Román quien con grandes conocimientos de la ciencia jurídica así como de la legislación europea daba la posibilidad del análisis y método comparatista entre el derecho europeo y el sistema jurídico mexicano ayudando con ello a su desarrollo. Fue en el año de 1939 cuando el jurista español Sánchez Román propuso la creación del Instituto de Derecho Comparado, mismo que se hizo realidad en 1940 con el apoyo de Gustavo Baz entonces Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. Una de las primordiales finalidades del Instituto y para la cual fue creado, fue el dar a conocer el derecho extranjero para un mejor desarrollo del derecho jurídico mexicano así como también fomentar la investigación y estudio del derecho comparado”.

enseñanza del derecho². En la búsqueda de una educación universitaria efectiva se ha tratado de buscar un tránsito didáctico jurídico que logre llevar a los estudiantes del derecho a un nivel competitivo de calidad tal y como ocurre por ejemplo con otras carreras como es la medicina. A propósito de este camino, se ha trabajado en una forma de educación dinámica del pensamiento donde se transita por varios métodos, a saber: métodos de casos, métodos de problemas, clínicas. Este tipo de método ha sufrido críticas porque no puede existir una solución absoluta ni única, los tiempos actuales han demostrado que el derecho se queda muy por debajo de las expectativas de las soluciones de problemas sociales, el camino sin duda y es el objetivo de este trabajo es el reconocer que se requiere un cambio en la receptividad y procesamiento de conocimientos y habilidades en el ámbito jurídico para que los estudiantes sean capaces de ir trabajando en proyecciones jurídicas que solucionen los problemas del presente y del futuro, coadyuvando a la filosofía de las políticas públicas. Para llegar a este nivel de profesionales, hay que romper indiscutiblemente con la enseñanza pasiva y acudir a uno de los vinculados con los métodos activos de enseñanza y la “aprehensión de habilidades” en la era de la internacionalización y las tecnologías.

II. EL TRÁNSITO DEL POSITIVISMO Y LA DOGMÁTICA RETÓRICA A LA INVESTIGACIÓN APLICADA.

La Universidad del siglo XXI en América Latina, y por supuesto en México, ha marcado un cambio paradigmático de nuevos planteamientos docentes, en el cual el derecho no logra aprenderse mediante una clase presentada de forma erudita y asimilada memorísticamente, entra en acción la necesidad de la presencia de pedagogos para empezar a trabajar con categorías tales como habilidades, objetivos, y metodología docente que se apropian de las distintas disciplinas del derecho, que a la vez se entrelazan y proyectan como un nuevo producto de enseñanza, más apegado a la realidad social. En definitiva, la enseñanza clásica de clase magistral, a veces sin secuencia lógica y pedagógica, ha cedido espacio a un rejuvenecimiento de los planteamientos docentes, y, ello ha unido a los profesores de diversas especialidades en un reto común, la transformación del ámbito universitario en un espacio de reflexión, de actividad universitaria, en cuyo centro se encuentra el estudiante, como responsable de su propio aprendizaje.

² SERNA DE LA GARZA, J. M.: “Apuntes sobre las opciones de cambio en la Metodología de la enseñanza del Derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* (2004), núm. 111, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, Septiembre-Diciembre 2004, pp. 1047-1082.

III. EL MÉTODO DE CASOS SEGÚN LANGDELL, UNA EXPERIENCIA HISTÓRICAMENTE ÚTIL.

Fue Christopher Columbus Langdell, decano de la escuela de derecho de Harvard en 1870 hasta 1895, el que introdujo las modificaciones en la enseñanza del derecho en cuanto a dos pilares modificativos:

I. La sustitución del libro de texto por el libro de casos.

II. La sustitución de la cátedra magistral por el método socrático en el salón de clases de forma que el profesor guiara al estudiante en la comprensión de los conceptos y principios jurídicos a través del debate nacido en las aulas. Este método activo de enseñanza se basaba en el método inductivo, donde a partir de fuentes primarias conformadas por las decisiones judiciales, el profesor debería guiar al estudiante a encontrar los principios y doctrinas derivadas de las mismas.

Langdell dedicó su trabajo profesional a la reforma de la educación legal en los Estados Unidos, intentando convertir la profesión de abogado en una formación universitaria de excelencia, a través de un título de tres años que con la naturaleza de postgrado permitiría un entrenamiento intensivo a través de dos métodos fundamentales, el primero el método de caso y el segundo el método socrático³, fue necesario para todo ello realizar modificaciones en la estructura, curricula y métodos de enseñanza jurídica, hasta llegar a la introducción del método de casos que significó un gran paso de avance en el proceso de la creación docente jurídica.

Sin embargo, el estudio de casos en el sistema norteamericano, se implementó a través del “libro de casos” como explica SERNA DE LA GARZA⁴, libros por cierto que no contenían casos sino sentencias de segunda instancia, significando ello que el estudiante o el investigador adquirirían un conocimiento parcial del asunto.

En la actualidad el estudio de casos según tal y como se aplica actualmente en el sistema de estudios jurídicos de los Estados Unidos ha sido sometido a muchísimas críticas dentro del ámbito de la investigación norteamericana, destacando los siguientes defectos en el sistema:

³ COBAS COBIELLA, M^a. E. y MIRROW, M.C.: “Educación Legal en los Estados Unidos. Facultades de Derecho y el Juris Doctor”, *Inter-American Law Review* (2014), The University of Miami, vol. 46, núm. 1, p. 7.

⁴ SERNA DE LA GARZA, J. M. “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del Derecho Comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, pp. 154-155.

- No deben estudiarse sentencias de última instancia sino expedientes completos en los que aparezcan los casos desde la presentación de la demanda hasta que el juicio llegue a los tribunales superiores.
- El libro de casos presenta algunos ejemplos para su discusión, pero el derecho no se contiene en unos casos únicamente⁵. El denominado *casebook* de Langdell es una colección de sentencias de segunda instancia, esto significa que el acceso al llamado caso es parcial.
- Se trabaja por el profesor sobre el método analógico en la presentación de preguntas derivadas de la sentencia que se refiere el caso.
- El método de casos a través del libro de casos, se concentra en el árbol, es decir lo individual sin apreciar el bosque, considerando a éste la transdisciplinariedad⁶.
- En el método de casos es imprescindible incluir el análisis de la realidad, contrastar las conductas de las partes en cada caso concreto y cómo influyen otras circunstancias.

El profesor Hessel E. Yntema, formuló en 1937 duras críticas a la educación jurídica estadounidense por su aislamiento cultural, limitado al método de casos y sugirió la utilización de la doctrina europea.⁷ Otra de las críticas a esta forma de enseñanza universitaria fue la que desarrollaron los profesores de derecho representantes de la Escuela del realismo jurídico estadounidense,⁸ dicha escuela logra cuestionar los cimientos fundamentales de la concepción de la función judicial como una actividad meramente declarativa, como una simple operación lógico deductiva, esencialmente mecánica, contribuyendo inexorablemente en la adopción de un criterio proactivo de la práctica jurídica, cuya fuerza creadora no se agota en la adecuación de la conducta a la norma, sino principalmente, influye en el carácter modificadorio de la realidad con el cual la decisión judicial interviene.

⁵ Cfr. FRANK, J.: *Courts on Trial*. New Jersey (1949): Princeton, pp. 225-233, citado por ZARR, M.: "Learning Criminal Law Through The Whole Case Method", *Journal of Legal Education* (1984), vol. 34, núm. 4, p. 697.

⁶ Utilizamos el término de transdisciplinariedad para reafirmar la diferencia entre éste e interdisciplinariedad, en tanto, el primer término es a nuestro entender, sinónimo de materias que actúan al unísono, es decir, la sociología o psicología jurídica y el derecho, son conocimientos que están presentes en una investigación integral, sin necesidad de señalarlo, hasta aquí trabaja el sociólogo y entonces empieza el jurista.

⁷ Cfr. FIX-ZAMUDIO, H.: "Tendencias actuales del derecho comparado", en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, p. 35.

⁸ Se conoce con este nombre a las teorías de un grupo de juristas estadounidenses, que no formaron escuela según la academia tradicional, pero son reconocidos en los libros de Historia del Derecho como parte del mismo movimiento. Destacaron OLIVER WENDELL HOLMES JR. (1841-1935), ROSCOE POUND (1870-1964), JEROME FRANK (1884-1957), KARL LLEWELLYN (1893-1962), MAX RADIN (1880-1950), ROBERT L. HALE (1884-1969), MORRIS R. COHEN (1880-1947), FELIX S. COHEN (1907-1953) y W. UNDERHILL MOORE (1879-1949).

La principal crítica de los realistas al método de casos planteada por Langdell fue su carácter abstracto, separado del contexto social. Por ejemplo, Holmes se enfrentó directamente al ambiente formal y estricto en la época en que Christopher Columbus Langdell dirigía Harvard, donde el método de casos parcializaba la realidad, y aislaba la solución de la situación real al plantear una parte de la historia, a diferencia de Langdell, Holmes proponía que el formalismo y la rigidez del Derecho debían de adaptarse a las nuevas condiciones de la sociedad; consideraba que el Derecho no es sólo un conjunto de reglas lógicas desarrolladas por teóricos de la Ley, sino un cuerpo que crece, cambia y se moldea con el tiempo.

Por su parte Jerome Frank, también criticó la forma de enseñanza de Langdell en su método de casos: “Se supone que los alumnos han de estudiar casos. No es eso lo que hacen. Estudian, casi exclusivamente, sentencias de tribunales de alzada. Esas sentencias, sin embargo, no son casos, sino una fracción pequeña de un caso. [...] El estudio de casos que ha de llevar en una pequeña medida a un conocimiento real de cómo es que las demandas son ganadas, perdidas o decididas, debía basarse en una mayor medida en la lectura y análisis de los expedientes completos relativos a los casos...”

A pesar de estas críticas realizadas en un período posterior, casi cincuenta años después, es innegable que el sistema de Langdell revolucionó la enseñanza del derecho y empezó a acumular nuevas verdades en el rompimiento de la enseñanza escolástica tradicional. La repercusión de esta forma de enseñanza trascendió junto con el método socrático durante muchos años en las Universidades americanas que han ido perfeccionando o incorporando también otros métodos más desarrollados, pero que tuvieron su impulso precursor en las enseñanzas de Langdell. Como ha señalado Pérez Lledó: “el método de casos puso énfasis en el estudio de las fuentes primarias en lugar de manuales doctrinales, la discusión participativa en las aulas se impuso en lugar de la pasividad estudiantil y el dogmatismo autocrático de la lección magistral, entró en acción una variante en la formación metodológica que puede ser enriquecida con la capacidad de argumentación jurídica en lugar de la simple memorización de información acerca de las reglas y doctrinas previamente sistematizadas”⁹.

El método de casos en el sistema de enseñanza norteamericano estaba acompañado por la aplicación del método socrático, implicando el estudio de una decisión judicial, en esta combinación de métodos activos, el profesor intenta hacer que los estudiantes discutan si el razonamiento es correcto o no a través de preguntas dirigidas no sólo al estudiante al que se le asignó el

⁹ PÉREZ LLEDÓ, J. A.: “La enseñanza del derecho en Estados Unidos”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* (1992), Doxa, España, núm. 12, p. 75.

caso, sino también a otros estudiantes, todo ello para hacer entender que en derecho no hay respuestas fácticas de sí o no, a las que se le incorporan otras situaciones fácticas para realizar un ejercicio de analogía como forma de agudizar el pensamiento del estudiante¹⁰.

En 1989 se realizaron investigaciones sobre la enseñanza del derecho en los Estados Unidos, ello concluyó con el Informe MacCrate, en el que se destaca como habilidades principales en el nuevo perfil del abogado norteamericano, la habilidad para solucionar problemas, de análisis y razonamientos legales, para el planeamiento de la investigación legal; para la investigación efectiva (aplicativa), la comunicativa, de asesoramiento, de negociación, sobre litigios y procedimientos alternativos para la resolución de conflictos, para la organización y gerencia del trabajo legal y finalmente la habilidad para el reconocimiento y resolución de dilemas éticos¹¹.

En definitiva, se le reconoce al método de casos de Langdell, ventajas tales como: a) Es el que de mejor manera enseña el método inductivo empleado por el abogado para identificar el derecho aplicable, b) ello significa que el método de casos demuestra que el derecho es un cambiante cuerpo de doctrina y c) el método fuerza al alumno a entrar en una dinámica activa. El método de casos transformó la metodología de la enseñanza del derecho rompiendo con la información memorística a favor de un proceso de razonamiento con las etapas que éste implica.

Pero en América Latina el sistema de casos también ha encontrado sus críticas desde la perspectiva de la enseñanza del Derecho, por citar algunas de ellas, se reflejan a continuación:

1ª) La selección de las sentencias deben ser sistemáticas, conforme a un criterio temático y a la evolución seguida por la jurisprudencia en la creación de reglas y doctrina (metodología).

2ª) De forma que se pueda recorrer todos los caminos y alternativas de solución posible y se adviertan las inconsistencias de los jueces y las valoraciones de intereses sociales o personales que subyacen en las decisiones judiciales (transparencia metodológica).

3ª) Las preguntas deben llevar al estudiante para que distinga los conflictos jurídicos (positivismo puro) de los conflictos económicos e ideológicos (positivismo de Bobbio) para que diferencien las normas de los hechos

¹⁰ ALDISERT, R. J.: *Logic for Lawyers*. (2001): National Institute for Trial Advocacy, 3ª Edición, p. 128.

¹¹ COBAS COBIELLA, Mª. E. y MIRROW, M.C.: "Educación Legal en los Estados Unidos. Facultades de Derecho y el Juris Doctor", cit., p. 14.

(realismo jurídico) para que recorran todos los caminos posibles (interpretación, argumentación e integración).

4ª) Si se analizan varias sentencias se pierde el carácter analítico¹².

IV. EL MÉTODO ACTIVO DE ENSEÑANZA: ESTUDIO DE CASOS COMO OTRO MÉTODO DE ENSEÑANZA.

El método activo de aprendizaje frente al tradicional y en desuso método memorístico¹³, debe hacerse con pedagogía. Esto significa que el denominado “estudio de casos” es algo más que un simple ejemplo sobre una sentencia en tribunal de apelación, o una simple tesis aislada como se conoce en México¹⁴, y el análisis de su solución jurídica normativa. Las críticas mayores al método de Langdell pueden resumirse en dos: 1ª) se estudiaba una sentencia parcializada; y 2ª) realmente no era un caso, no se resolvían situaciones fácticas, a las que hubiera que aplicarle normas sino se valoraban resultados judiciales.

Por eso, consideramos que el llevar una forma activa de enseñanza al estudiante de derecho, implica cambios que operan tanto en los contenidos informativos, como en la metodología de la enseñanza, acorde con sustanciales variaciones en los objetivos que una escuela de derecho de nivel universitario persiga, de forma que los planes y programas sean capaces de aplicar métodos de evaluación.

Por otra parte, debe insistirse en la interdisciplinariedad como transdisciplinariedad, es decir, incorporar el pensamiento complejo, el derecho debe resolver los problemas cotidianos de la sociedad moderna, y ello se extiende al trabajo con otras ciencias como la medicina, la ingeniería, telecomunicación, economía, biología entre otras. Este camino en búsqueda de la realidad nos acerca a resolver problemas tanto económicos como éticos imprescindibles para la formación de los juristas, por otra parte, en el área de la formación del abogado, el método será el camino que elegimos para llegar a formar un profesional crítico, creador y útil a la sociedad en que sirve, y en

¹² GILLI, M. A.: *La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático*. Argentina (2001): La Ley, p. 2.

¹³ Se reitera que la crítica al modelo memorístico está vinculada a la etapa donde la posición reiterativa de conceptos por parte del estudiante, eliminaba toda vinculación con la realidad social, en esta posición, WITKER, J.: “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina”, en CIENFUEGOS SALGADO, D. y MACÍAS VÁZQUEZ, M. C. (coords.): *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. México (2007): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, pp. 485-500.

¹⁴ Criterio emitido por un Juzgado o Tribunal Federal pero es simplemente orientativo, no tiene carácter obligatorio como sí lo tienen los criterios de Jurisprudencia.

definitiva, como señala JORGE WITKER¹⁵, se hace necesario diseñar una apertura de conocimiento jurídico que permita superar los paradigmas que heredamos de los años treinta, cuarenta, y cincuenta del siglo pasado, propios del sistema latino, y crear nuevos enfoques que adecuen el derecho a las necesidades de la sociedad actual.

La aplicación del método de casos, se utiliza en varias Universidades de Latinoamérica, en las que se incluye a México, en dos sentidos; una de ellas, tratando de buscar sentencias que marquen una jurisprudencia, para seguir el camino judicial hasta llegar a esa resolución. En esa secuencia los estudiantes deben identificar:

1º) Quiénes son las partes.

2º) Cómo se originó la controversia.

3º) Contexto en el que se desarrollan las sentencias. Lo que significa revisar normativa, jurisprudencia, Tratados y Normas Internacionales.

4º) Efecto de las sentencias tanto para las partes como para la sociedad en los distintos ámbitos.

En otro sentido, se realizan verdaderos casos basados en hechos reales, en el ejemplo mexicano, en la experiencia docente desarrollada en las Universidades del Sur del país, se trata que el tema o hecho esté vinculado con el Estado, considerando que existen leyes locales y federales¹⁶. Autores norteamericanos han distinguido entre los problemas y los ejercicios, para señalar al respecto que en el ejercicio docente, los hechos son descritos de manera que se puedan aplicar cuestiones jurídicas a través de preguntas, en este caso no se pide que resuelvan el problema de un cliente¹⁷.

La utilidad del método de casos es aproximar al individuo a las condiciones de vida real, para prepararlo desarrollando talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo, que los capacite para la confrontación

¹⁵ WITKER, J.: "Hacia una investigación jurídica integrativa", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Nueva Serie* (2008), año XLI, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, núm. 122, mayo-agosto, p. 944.

¹⁶ En Estados Unidos también se ha aplicado el método de problemas y es el que predomina a nivel de posgrados a nivel de administración de empresas. Se define al problema como un conjunto de hechos con el cual los estudiantes trabajan cuando simulan hacer lo que los operadores jurídicos hacen en la práctica. Cfr. NATHANSON, S.: "Designing Problems to teach legal Problem Solving", *California Western Law Review* (1998), vol. 34, núm. 2, p. 326.

¹⁷ NATHANSON, S.: "Designing Problems to teach legal Problem Solving", cit., p. 333.

civilizada, la comunicación ágil y efectiva, el procesamiento de la información racional y objetiva y la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre.

El método de casos puede contribuir gradualmente al desarrollo de las habilidades del ser humano en la medida en que vincula al participante con hechos reales y le permiten desarrollar su propio análisis y adoptar una solución que considere adecuada. En la elaboración de casos, estos deben presentar las siguientes características:

- a) Permiten la aplicación de conceptos teóricos y técnicos probados en la vida real.
- b) Ayudan al participante a desarrollar habilidades tanto para resolver problemas como para tomar decisiones.
- c) Requiere una participación activa y favorecen al desarrollo de las facilidades de comunicación.
- d) Pueden aparecer críticas, riesgo e incertidumbre situaciones propias de la vida real.
- e) Contribuyen a dar un enfoque práctico y pragmático a situaciones diversas y variadas.
- f) Descargan en el participante la responsabilidad de su propio aprendizaje, y lo motivan a permanecer informado y activo en su profesión.

1. Estructura del método de casos.

En el método de casos participan diferentes sujetos, por una parte, el estudiante, el cual debe ser participante, con su idiosincrasia individual, sentimientos, experiencias, tradiciones y valores propios que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única. Por otra parte, el profesor; el cual tiene su propio sistema de referencia, basado en su propia formación, su experiencia particular y es afectado por el entorno tanto de su formación, como el económico, social y cultural. En este tipo de enseñanza, debe considerarse que se desmitifica al profesor como único conocedor de la materia. El profesor debe realizar una actividad docente dinámica y brindar para el debate los siguientes elementos:

- Proporcionar instrumentos y servicios requeridos para el debate.
- Mantener el orden del procedimiento.
- Orientar el debate para evitar posiciones simplistas.
- Motivar la participación y estimular planteamiento de tesis novedosas.
- Correlacionar los aportes individuales.
- Mantener el ritmo de la discusión de tal modo que permita el adecuado uso del tiempo y la comprensión de los asistentes.

- Actuar como preceptor y consejero para mantener la discusión dentro de un ambiente ideal.
- Mantener el interés de los participantes en el tema del curso aportando autoridad, pero también confianza, para procurar un ambiente cálido dinámico y agradable.

2. La importancia de un buen caso.

Como se señaló con anterioridad el caso debe ser un problema no una sentencia, pueden ser hechos verídicos que llevaron en su momento a soluciones o pueden llevar a ella. Debe existir en esta narración:

1. Exactitud. Se refiere a fidelidad en la narración de hechos.
2. Objetividad. Ser lo más realista posible de forma que no pueda entrar en posiciones encontradas.
3. Claridad. El caso no debe ser ni ambiguo ni confuso.

En la exposición del caso pueden existir varias etapas:

- a) Enumeración de los hechos. En esta fase se establecen hechos como miras a establecer principios de subordinación o causalidad y definir el problema.
- b) Identificación y presentación de las alternativas. En esta fase intervienen la imaginación creadora, para la búsqueda de alternativas.
- c) Valoración, comparación y evaluación de alternativas.
- d) Selección de la mejor alternativa: En esta fase no necesariamente se debe llegar a una decisión final.

El profesor tiene tres herramientas para mantener la productividad de la discusión, son estas a saber:

- 1ª) Formular preguntas válidas e inteligentes.
- 2ª) Volver a exponer o construir lo que se ha planteado.
- 3ª) Expresar sus propias opiniones o relatar sus experiencias.

El método de casos ha sido reconocido como un método pedagógico activo y participativo porque intenta estimular en el estudiante la habilidad para encontrar significados, relaciones, capacidad para formarse y emitir juicios; suponiendo un procedimiento democrático, dinámico, ágil, flexible y de riguroso análisis. El punto de partida para un método activo de enseñanza implica un estudio previo del estudiante, que se sustenta y prueba a través de la elaboración de un material donde se plasmen los principios generales de carácter pedagógico a evaluar en el caso que se trate, sólo así, se podrá estimular la participación del estudiante, alejada de la improvisación. El

trabajo del alumno estará sustentado en las indicaciones previas del profesor donde existirá un planteamiento del problema y unas preguntas que permitirán otorgar un orden lógico a la investigación de clase.

V. ESTUDIO DE CASOS A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA CLÍNICA.

En el rompimiento del paradigma de la enseñanza y de la investigación jurídica descriptiva se trata de romper con la actitud pasiva del estudiante o investigador que reproduce criterios de otros por eso ha existido una tendencia al análisis empírico del derecho a través de la valoración del estudio de casos¹⁸, propios del sistema norteamericano, originario de ese país y a los que autores como SERNA DE LA GARZA¹⁹ han evaluado en el tránsito a una nueva metodología en la enseñanza del derecho. Fueron los realistas de Estados Unidos, los que en otro momento histórico introdujeron la enseñanza clínica a partir de los siglos XIX y XX, como una transformación no sólo metodológica sino ética en la enseñanza del derecho, pues se producía una asistencia jurídica al público²⁰. La crítica de Frank al método predominante por entonces en las facultades americanas, era la concepción positivista y a través del método silogístico, inspirados en el pensamiento de OLIVER WENDELL HOLMES: “la vida del derecho no ha sido la lógica sino la experiencia”. Las clínicas legales que proponía JEROME FRANK eran concebidas como ámbitos en el cual los profesores se dedicaran exclusivamente a enseñar y trabajar en los casos sin participar en la práctica profesional privada y los estudiantes valoren no sólo el papel del Juez sino también del Jurado.

En el último tercio del siglo pasado, el sistema de JEROME FRANK fue impregnando las facultades de Derecho de los Estados Unidos y la fundación Ford, con el programa Council on Legal Education for Professional Responsibility comenzó a financiar las clínicas jurídicas en diferentes universidades como una forma de incorporación y afianzamiento de la teoría de los derechos humanos o de los derechos civiles en el sistema norteamericano.

En general, puede afirmarse que la clínica es un método de enseñanza del Derecho, que tiene como base un caso real o imaginario pero que incide en la

¹⁸ WITKER critica las tendencias en Universidades mexicanas a privilegiar la función litigiosa del abogado en detrimento de funciones polivalentes, cfr. WITKER, J.: “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina”, cit., p. 486.

¹⁹ SERNA DE LA GARZA, J. M.: “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, cit., pp. 153-169.

²⁰ FRANK, J. N.: “Why Not a Clinical Lawyer-School?”, *Faculty Scholarship Series* (1933), paper, University of Pennsylvania Law School, vol. 81, p. 907.

práctica profesional, al respecto, se ha señalado en su sentido más amplio, se refiere a cualquier tipo de entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia que requiere el ejercicio de la profesión. Este tipo de educación tiene como su objetivo principal la enseñanza del oficio de la abogacía, en la que se impulsan distintos medios de solución de controversias²¹.

Es de reconocer que, aunque la educación clínica no ha cambiado la enseñanza del Derecho en Estados Unidos, si han repercutido de forma significativa, por ejemplo, la Universidad Internacional de la Florida fue calificada como la mejor Universidad del Estado de Florida por la cantidad de alumnos que habían cursado al momento de su graduación estas clínicas jurídicas.

VI. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO EN AMÉRICA LATINA.

La enseñanza clínica en América Latina y en México, juega un papel diferente como método activo de la enseñanza partiendo del sistema jurídico imperante, alejado del precedente judicial. Hay que reconocer que la tradición del derecho continental de base romanista puso el énfasis en el estudio de los textos legales y de las opiniones doctrinarias, soslayando en una etapa el análisis de la jurisprudencia, como elemento que caracteriza al “derecho en la acción”.

En América Latina a partir de los años 90 surge nuevamente el interés por el cambio de la enseñanza del derecho, potenciando nuevamente la enseñanza clínica, como un mecanismo docente universitario de rescate y respeto a los derechos fundamentales y derechos humanos en general²².

En México, la propia política pública desarrollada por la Secretaría de Educación Pública, en el caso de México a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha obligado a repensar esas formas de enseñanza en el ámbito jurídico que dejaban muy mal vista la investigación y enseñanza del derecho en cuanto a su eficacia.

El sistema de clase activa requiere de un equipo docente de tiempo completo e interdisciplinar en las condiciones de pensamiento complejo donde estén presentes todos los representantes de las especialidades que requiera el tema.

²¹ WILSON, R.: “La educación legal clínica como un medio para mejorar el acceso a la justicia en países en desarrollo con democracias incipientes”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM, CLIP, p. 152.

²² WITKER, J.: “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, *Revista sobre Enseñanza del Derecho* (2007), Academia, Argentina, Año 5, núm. 10, pp. 181-207.

Antes de llegar a una clase de clínica del derecho, es imprescindible en el proceso educativo abordar otras formas de enseñanza activa, donde se haya entrenado al estudiante en las técnicas mínimas para el trabajo jurídico.

La enseñanza clínica del derecho, no se basa en el estudio de un caso hipotético en un aula, es según este autor, un servicio profesional a alguien que lo necesita, el que presta el servicio es el estudiante bajo el control, dirección y orientación académica de los profesores²³. La enseñanza clínica del derecho, permite al estudiante conocer el Derecho en acción, proporcionando además una perspectiva completa y armónica del fenómeno jurídico, persiguiendo entre el objetivo más importante, que es integrar el estudio abstracto de la norma y la teoría a su aplicación jurídica-social real y concreta, ello en una visión de estudiante integral, permite dar paso a detectar los problemas legales de mayor trascendencia.

El Dr. Witker²⁴ ha planteado en México un diseño para implementar la enseñanza clínica, para este profesor, es factible, cuestión que comparto, incorporar al curriculum, cursos o créditos que deben cubrirse en el desarrollo de la carrera, constituyendo tres grupos en el desarrollo de la clínica o práctica jurídica:

I. A los alumnos de los primeros niveles, se les asignan tareas de simple recopilación de información y técnicas de estrategias con el cliente (mediación, preparación psicológica para enfrentarse a la persona que busca asesoría).

II. Para estudiantes de cursos intermedios, las tareas avanzan en complejidad y deben estar en condiciones de atender y resolver asuntos administrativos sencillos, por ejemplo, ubicar un título de dominio.

III. Los estudiantes de últimos cursos, deben estar preparados para entrar en contacto directo con los órganos judiciales, entiéndase, por ejemplo, contestar demandas, preparar pruebas.

Sobre el tema de la enseñanza clínica, ALICIA ÁLVAREZ²⁵ considera que la educación de este tipo tiene tres componentes, el primero, un bufete de abogados en el centro de estudios universitarios de derecho para que tenga la oportunidad el estudiante de practicar y aprender de esta experiencia bajo la supervisión de un docente perteneciente a la universidad; en un segundo lugar, la pasantía, permite al estudiante trabajar fuera de la universidad, en ONG's, o en oficinas de gobierno, la supervisión se realiza por un

²³ WITKER, J.: *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México (1985): UNAM, p. 145.

²⁴ *Ibidem*, pp.146 y ss.

²⁵ ÁLVAREZ, A.: "La educación clínica. Hacia la transformación de la enseñanza del derecho", en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM, p. 226.

funcionario de la entidad pública o privada y un profesor. El tercer tipo de modelo es la clase de simulación, donde se presume enseñar destrezas al abogado, como, por ejemplo, la forma de entrevistar o de asesorar.

En definitiva, y coincidiendo con CARLOS RAMOS GONZÁLEZ²⁶ el método de aprendizaje clínico del derecho es un proceso de integración y aprendizaje doctrinal y teórico, donde se destacan las destrezas de análisis, comunicación y persuasión.

Pero creo que es importante destacar que en el método clínico del derecho debe estar concebido a nuestro entender personal con las siguientes características:

- 1^a) La enseñanza clínica del derecho se valora como créditos dentro de la carrera de Derecho.
- 2^a) Es organizado por un grupo de profesores de tiempo completo y especialistas en ejercicio, preferiblemente, vinculados a la docencia.
- 3^a) La práctica o ejercicio de la profesión debe estar precedida de una preparación teórica- pedagógica, donde se incorporan las nuevas técnicas de mediación y las características de un ejercicio en el mundo globalizado.
- 4^a) La enseñanza clínica del derecho no debe quedar limitada al ejercicio de la abogacía, sino que es importante se logre y desarrolle la actividad jurídica en las distintas manifestaciones de la profesión, entiéndase, derecho empresarial, sociedad de la información, bioética y derecho, entre otros muchos reclamos socio-económicos que se le hacen al derecho hoy en día.

Pero la enseñanza clínica del derecho, necesita algo más que un diseño metodológico para incorporar a los programas de estudio de la carrera de Derecho, se necesita infraestructura a la cual se aspira en los próximos años en la carrera, sin embargo, la implementación de la enseñanza clínica del derecho, no es sólo cuestión de infraestructura, es más el trabajo conjunto de agentes políticos, económicos y gubernamentales del Estado, en el cual se reconozca a la Universidad como formadora legítima de las fuentes de trabajo profesional, y se alimente y actualice por interés de los propios empresarios y organizaciones estatales, todo lo requerido para que el aprendizaje sea dinámico, actualizado y competitivo en el mundo globalizado donde vivimos, la Universidad es el lugar idóneo para trabajar en una investigación que facilite la propuesta de leyes por una parte y la vinculación de sus alumnos y profesores con las entidades que reflejan la realidad jurídica en el lugar donde nos encontremos, mientras no se produzca este

²⁶ RAMOS GONZÁLEZ, C.: “El método clínico: alternativa al aprendizaje por ósmosis”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM, p. 281.

reconocimiento, la enseñanza clínica del derecho y la investigación jurídica aplicada serán definitivamente limitadas.

VII. LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA EN AMÉRICA LATINA.

El modelo educativo por competencias en el área pedagógica implica un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que son aplicadas al desempeño de una función profesional de forma tal que el sujeto demuestre capacidad de autodirección, responsabilidad y sepa, en definitiva, resolver los problemas²⁷. En la enseñanza universitaria se produce una tendencia que transita por otorgarle mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación a partir de un proceso de aprendizaje autónomo en el que se aprenda a aprender²⁸.

Una nueva forma de aprendizaje a nivel universitario implica una dinámica concepción en los programas o currícula de las carreras, que a criterio de la autora, no deben convertirse en planes cerrados y sí estar inspirados en una visión constructivista²⁹. En el área del derecho la generación de competencias para el estudiante universitario se aleja del sistema pragmático o practicista, el jurista, integral en formación, debe estar caracterizado por algo más que la oratoria o el conocimiento de los trámites procesales, debe además, estar preparado, para distinguir por ejemplo, un contrato inexistente de un contrato anulable, aún y cuando ello dependa de posiciones de política legislativa, es importante conocer también esa realidad en la transdisciplinariedad del derecho que antes señalamos. Durante los años finales de la carrera se aplican en todas las materias el método clínico de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, las destrezas de análisis, comunicación y persuasión al manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por un abogado³⁰.

²⁷ Concepto que puede inferirse en cuadro sobre competencias principales para el desempeño profesional desarrollado por CEPEDA DOVALA, J. M.: “Metodología de la enseñanza basada en competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2004), núm. 34/2004, p. 4.

²⁸ SALAS ZAPATA, W. A.: “Formación por competencias en la Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2005), Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y Cultura, p. 2.

²⁹ MORA MORA, R.: “Una aproximación al estado del arte de la investigación curricular”, *Revista de Investigación bolivariana* (2005), p. 120.

³⁰ Cfr. ÁLVAREZ, A.: “La educación clínica: Hacia la transformación de la enseñanza”, cit., pp. 225-226.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en México, se trabajó este nuevo plan de determinadas competencias básicas para el jurista de hoy, destacando las siguientes:

1ª) *Comunicación lingüística*. Es obligación del jurista saber argumentar, no sólo a través del conocimiento de la lengua española sino de la especialidad que la materia requiere.

2ª) *Conocimientos matemáticos*. Estos permitirán adquirir habilidades para interpretar y expresar con claridad datos, hechos y argumentaciones, alejada de la retórica tradicional y aplicadas sí a la realidad jurídica que lo amerita.

3ª) *Conocimiento e interacción con el mundo físico*. La actividad del jurista en la actualidad ha roto el campo de lo público y lo privado, como tradicionalmente se consideraba el derecho, el ámbito social y humano permea la realidad jurídica que debe encontrar soluciones para nuevos problemas de la ciencia, salud, actividad física, consumo, y procesos tecnológicos.

4ª) *Tratamiento de la información y competencia digital*. La sociedad de la información es una realidad innegable, aumenta las comunicaciones y el intercambio de información, por ello el estudiante tiene que prepararse para acceder a las fuentes informativas más confiables, aprendiendo entonces a seleccionar información.

5ª) *Social y ciudadana*. Uno de los fracasos de los métodos tradicionales de enseñanza del derecho ha sido precisamente el de distanciar el derecho de su entorno, ello ha provocado insensibilidad en el ejercicio de la profesión e ineficacia de la norma. Con esta competencia, se trabajará para comprender la realidad social en que se vive, a través de una realidad histórica y social crítica del mundo. En esta competencia se perseguirá que los estudiantes cuenten con valores de convivencia, respetando patrones culturales básicos de cada región convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y cada vez más intercultural.

6ª) *Aprender a aprender*. Esta competencia es la que identifica y sobre la que se integran las otras competencias, donde la capacidad del pensamiento se ensancha y dinamiza. En esta competencia se distinguen las destrezas imprescindibles del egresado de derecho en la era de la globalización, donde el aislamiento intelectual ha sido superado y es preciso un trabajo creativo, ya sea que se manifieste a través de proyectos de investigación o solución de problemas, siempre considerando la sociedad de la información.

Y es que ciertamente, en la búsqueda de la educación por competencias³¹, se conjugan una serie de principios en los que destaca la conciliación del amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía.

VIII. EL ESTUDIO DE CASOS COMO FORMA DE OBTENER EL GRADO A LICENCIADO EN DERECHO.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, se ha implementado la titulación por la vía de solución de casos. La metodología para esta forma de evaluación es la siguiente:

- 1º) El caso está basado en una situación fáctica que ha sido resuelta a través de la Jurisprudencia.
- 2º) Se trata de que el asunto resuelto esté vinculado con el Estado de forma que se pueda valorar el nivel de conocimiento de la legislación local.
- 3º) En primer lugar, se pide al estudiante que vincule el hecho con la teoría de los derechos fundamentales, de forma que se pueda conocer si el estudiante sabe interpretar tanto la teoría de la Constitución como la de los Tratados.
- 4º) Deben identificarse los sujetos y hechos primordiales, basados en el análisis del expediente completo comenzando desde la presentación de la demanda, juicio de 1ª instancia e incluyendo juicio de tribunales superiores.
- 5º) Una vez detectadas las leyes transgredidas se solicita al estudiante, argumentar a través de distintas posiciones tanto jurisprudenciales como doctrinales, solicitando la incorporación del derecho comparado, para ello no se pide identificación con el tipo de sistema jurídico sino también formas de gobierno, sistema judicial, entre otros comparativos.

El estudio de casos debe conducir a la reflexión teórica, no, a la instrumentalización práctica del derecho. El estudio de casos puede resultar un método de evaluación final para un graduado si en la clínica de caso basado en hechos reales, se puede realizar una investigación jurídica que cubra las siguientes características además de las antes mencionadas: 1. Si se

³¹ Muy interesante resulta la Conferencia dictada por VASCO U., C. E.: “Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019”, *EduTEKA*, en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>

acude a las fuentes primarias de la problemática: situación socio-jurídica que la provoca. 2. Aplicación de metodología (organización de la problemática y posible solución) no confundir metodología con argumentación. 3. Se rompe con el simple mecanicismo y carácter memorístico de conocimientos para buscar métodos de argumentación jurídica, científicamente fundamentados. 4. El investigador puede aportar una teoría a partir del hecho judicial. En el curso correspondiente al año 2015, realizaron casos prácticos con relación al Derecho Civil, como forma de titulación, 39 estudiantes, de un total de 47, lo que representa más del 80% de casos en materia Civil, tal como se observa a continuación:

Tabla 1.

Fuente: Elaboración propia con base a datos proporcionados por la Coordinación de Estudios Terminales de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Alumnos titulados de la licenciatura en Derecho en el 2015				
Modalidad de titulación	Escolarizada	Sistema a Distancia	Total	Observaciones
Examen general de conocimientos	90	17	107	
Examen CENEVAL	23	3	26	
Caso Práctico	39	8	47	De los 47 casos prácticos en total, 39 fueron en el área de Derecho Civil
Tesis	5	--	5	
Continuidad de estudios de posgrado	1	3	4	
Total de titulados en el 2015			189	

Como se puede apreciar, la modalidad de titulación a través del sistema de casos prácticos se encuentra en segundo lugar de opción para la titulación a efectos de obtener el grado de Licenciado en Derecho, solamente después del Examen general de conocimientos.

IX. CONCLUSIONES.

El paradigma de la clase magistral como método de enseñanza jurídica ha sido superado en la literatura pedagógica propia de la enseñanza del Derecho, ello a pesar que este tipo de clases sigue permeando el perfil de la enseñanza en algunas universidades latinoamericanas, mexicanas y también españolas.

El método de casos introducido por Langdell fue un avance indiscutible en la apertura del razonamiento jurídico, frente al memorístico. Las deficiencias de este sistema de enseñanza no opacan su trascendencia, aunque cierto es que el derecho no es contemplativo, ni puede apartarse de un contexto social y mucho menos obviar su bis ética y política, la introducción de un ejercicio de raciocinio en la enseñanza del derecho frente a los métodos escolásticos heredados de la edad media impulsaron la actividad y habilidad del futuro abogado en el sistema norteamericano.

El sistema romano germánico con trascendencia en América Latina ha tenido una resistencia mayor en la evolución a las formas de enseñanzas, no sólo por la perspectiva formal de la cual deriva sino por las políticas de muchos gobiernos de corte autoritario que transitaron por América Latina en la cual la defensa de los derechos humanos demoraron la Universidad humanista.

La enseñanza activa se impone sin embargo como único camino del aprendizaje, en primer lugar, porque ya no se puede aprender todo el conocimiento de una disciplina, el exceso de información sobrepasa al respecto el límite de lo humano y su memoria. Se hace imprescindible adquirir habilidades para la selección y sistematización de los problemas principales y la forma de solucionarlo desde la perspectiva jurídica.

Las clases a través de las clínicas jurídicas se convierten en una evolución más integradora y efectiva de lo que requiere la sociedad en la actualidad y los abogados y juristas en general que se gradúan en la Universidad, donde la realidad del hecho se vincula con el pedimento social y la ética de servicio, a ello debe estar encaminado esta nueva forma de enseñanza que aunque ha permeado la vida y enseñanza universitaria en América Latina y México, no se convierte aún en una constante dentro de los planes y programas de estudios que la consideran, más bien en el aspecto formal pero no en su plenitud docente. Ocurre fundamentalmente así en la licenciatura pues en los programas de posgrados, se ejercitan cada vez más esta forma de enseñanza y se ha asumido también como una forma de graduación a nivel de licenciatura siendo una experiencia interesante que, sin embargo, no tiene suficiente sostén académico si durante los estudios universitarios no se utiliza este método.

BIBLIOGRAFÍA

ALDISERT, R. J.: *Logic for Lawyers*. (2001): National Institute for Trial Advocacy, 3ª Edición.

ÁLVAREZ, A.: “La educación clínica. Hacia la transformación de la enseñanza del derecho”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM.

CEPEDA DOVALA, J. M.: “Metodología de la enseñanza basada en competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2004), núm. 34/2004.

COBAS COBIELLA, M^a. E. y MIRROW, M.C.: “Educación Legal en los Estados Unidos. Facultades de Derecho y el Juris Doctor”, *Inter-American Law Review* (2014), The University of Miami, vol. 46, núm. 1.

FIX-ZAMUDIO, H.: “Tendencias actuales del derecho comparado”, en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.

FRANK, J. N.:

- *Courts on Trial*. New Jersey (1949): Princeton.

- “Why Not a Clinical Lawyer-School?”, *Faculty Scholarship Series* (1933), paper, University of Pennsylvania Law School, vol. 81.

GILLI, M. A.: *La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático*. Argentina (2001): La Ley.

MORA MORA, R.: “Una aproximación al estado del arte de la investigación curricular”, *Revista de Investigación bolivariana* (2005).

NATHANSON, S.: “Designing Problems to teach legal Problem Solving”, *California Western Law Review* (1998), vol. 34, núm. 2.

PÉREZ LLEDÓ, J. A.: “La enseñanza del derecho en Estados Unidos”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* (1992), Doxa, España, núm. 12.

RAMOS GONZÁLEZ, C.: “El método clínico: alternativa al aprendizaje por ósmosis”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM.

SALAS ZAPATA, W. A.: “Formación por competencias en la Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista Iberoamericana de Educación* (2005), Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y Cultura.

SERNA DE LA GARZA, J. M.:

- “Apuntes sobre las opciones de cambio en la Metodología de la enseñanza del Derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* (2004), núm. 111, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, Septiembre-Diciembre 2004.

- “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en SERNA DE LA GARZA, J. M. (coord.): *Metodología del Derecho Comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México (2005): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.

VASCO U., C. E.: “Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019”, *Eduteka*, en:

<http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>.

WILSON, R.: “La educación legal clínica como un medio para mejorar el acceso a la justicia en países en desarrollo con democracias incipientes”, en VILLARREAL, M. y COURTIS, C. (coords.): *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México (2007): ITAM, CLIP.

WITKER, J.:

- “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina”, en CIENFUEGOS SALGADO, D. y MACÍAS VÁZQUEZ, M. C. (coords.): *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. México (2007): Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.

- “Hacia una investigación jurídica integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Nueva Serie* (2008), año XLI, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, núm. 122, mayo-agosto.

- “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, *Revista sobre Enseñanza del Derecho* (2007), Academia, Argentina, Año 5, núm. 10.

- *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México (1985): UNAM.

ZARR, M.: “Learning Criminal Law Through The Whole Case Method”, *Journal of Legal Education* (1984), vol. 34, núm. 4.