

EL SEMINARIO Y EL ESTUDIO DE CASOS COMO PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Juan Enrique Torre Rueda

Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas UNSAAC.

En el siglo VIII, Albino Alcuino, consejero de Carlomagno estableció el programa de los dos ciclos de estudios, el Trivium: gramática, dialéctica y retórica y el Quadrivium: aritmética, geometría, música y astronomía. Estos cursos eran enseñados por los maestros mediante la hoy denominada clase magistral, caracterizada por la notoria pasividad del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aún cuando el origen de la organización de las dos primeras universidades fue distinto, dado que

Bolonia nació administrada por sus alumnos y París por sus profesores, ambas heredaron el tradicional método de las escuelas medievales, apropiado para el cumplimiento de su fin primordial: transmitir el saber tradicional. La universidad, desde sus inicios en el siglo XII y durante muchos siglos, era pues, una especie de conservatorio antes que innovador del saber, de ahí que el profesor se dedicara a "... estudiar los libros y a discutirlos. En consecuencia, las lecciones consistían básicamente en explicar los textos, fragmentados al máximo" Bayen (1978:27). Estas explicaciones se realizaban desde la cátedra (asiento elevado) del profesor, proviniendo de ello el nombre de catedrático, aludiendo al profesor universitario, así como, las denominaciones de lección catedrática y método catedrático.

A este método de enseñanza se le hicieron reparos, más pronto, en las universidades que objetaron la importancia dada a Aristóteles en la enseñanza universitaria en vez de preocuparse por la experimentación, como la de Oxford y después en las que daban prioridad a los estudios de teología y consiguientemente a Aristóteles y su versión medieval: Santo Tomás, como la de París y la de Salamanca. Tenemos así, que ya en el siglo XIV, como refiere Bayen (1978:28), en la Universidad de París, "... se quiso ir otra vez contra el método de las clases dictadas. Se amenazó con sancionar a los nuevos maestros que no tuvieran en cuenta la prohibición de la «clase magistral», y también a los estudiantes que protestaran en contra de esta renovación pedagógica (estos escolares preferían la enseñanza dictada a los apuntes personales). Se tuvo que renunciar a esta reforma..."; acota Bayen, que pareciera que en Francia las dificultades fueran las mismas, dado que en 1910, se recomendó a los profesores de institutos que no dictaran sus clases y que en mayo de 1968, fecha en que se produjo la famosa protesta estudiantil, uno de los principales prejuicios contra la enseñanza superior era la persistencia de la clase magistral.



Chicucha y Policía en Plaza Regocijo Cusco 1931.

En Latinoamérica, dado el corte salamantino de sus universidades, fue más tardío el despertar, apareciendo sus primeras manifestaciones del lado de los alumnos, en nuestra Universidad de San Antonio Abad en la huelga de 1909 y luego en Córdoba en 1918, en que se produjo el famoso grito de Córdoba, la más conocida protesta estudiantil; oportunidades en las que se objetó seriamente la clase magistral. Es menester dejar constancia, que fueron, como anota Reinaga, en su Historia de la Facultad de Derecho (Revista de la Facultad de Derecho 8 1997:153), los alumnos de jurisprudencia los que habían forjado, encabezado y dirigido la huelga de 1909.

La Universidad como organización también respondió al llamado de la realidad en la enseñanza universitaria, así tenemos que en nuestro país, durante la celebración del Primer Seminario de Rectores Miembros del Consejo Inter-Universitario, llevado a efecto en Lima, del 5 al 12 de agosto de 1967, en la ponencia presentada por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Revista de Derecho 9, 1968:35), se expresaba que, en el cruce de todos los caminos que pasan por la Universidad, los que parten de la ciencia y su investigación, los que parten de la Comunidad Nacional y sus exigencias, los que nacen de la entraña misma de la Universidad y la llevan hacia el cumplimiento de su misión, se encuentra la enseñanza; ésta tiene formas muy variadas: La clase magistral, la dirección de una tesis doctoral, la iniciación de trabajos experimentales de un gabinete, la conducción de una investigación, la búsqueda en común en un seminario. La finalidad de la enseñanza universitaria, se acota, no solamente es «... la comunicación de un saber adquirido sino despertar la iniciativa, la creatividad, el espíritu de búsqueda de cuantos intervienen en ella». El método de enseñanza universitario «... se caracteriza por la constante y progresiva ascensión del alumno a participar más activamente en su formación... La activa participación de los alumnos en seminarios, grupos de estudio, trabajos prácticos de toda índole no solo es posible o deseable en las ciencias llamadas exactas o naturales sino en todas las disciplinas...» (Revista de Derecho 9, 1968:45). Actualmente, la Pontificia Universidad Católica del Perú viene implementando cursos dentro del Proyecto Piloto APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, en los que se alienta el trabajo activo de los alumnos resolviendo uno o más problemas prácticos. El profesor, en vez de dictar clases, conforma grupos de estudio, los asesora y evalúa.

En lo que concierne a los métodos de enseñanza aplicados en las facultades de jurisprudencia mencionaremos que no difería de las aplicadas de manera general en las primeras universidades, así tenemos que en Bolonia se enseñaba el derecho civil romano conjuntamente que la retórica y el derecho canónico unido a la teología. En París durante mucho tiempo la enseñanza del derecho no se tomó en serio ni fue completa, también se enseñaba derecho canónico y derecho civil, resultando más importante el primero que el segundo ya que en la licenciatura los textos que se exigían eran las decretales (decisiones pontificias que tenían valor de jurisprudencia) y las clementinas (promulgadas por el Papa Clemente V).

Con el tiempo, el método de enseñanza del Derecho no cambió mucho, las primeras muestras de cambio se dan en el siglo XVIII en las universidades inglesas y alemanas, pero en cambio en Italia, la situación continuó, por eso en 1923, Calamandrei (1961:29-38) se quejaba de la clase magistral, llamada por él, método catedrático, extendida en todas las facultades de Derecho que, según su apreciación, en el peor de los casos se reducía a una descolorida lectura de papeles amarillentos por el tiempo y en la mejor hipótesis, a una bella charla altisonante y vacía, buena para acariciar el oído de envejecidas señoritas; estableciendo como algunas de las razones para su supervivencia, el homenaje a la tradición y la pereza del profesor a quien le resulta más sencillo repetir con bellas inflexiones de voz una charla de tres cuartos de hora, memorizada desde una década, que afrontar la granizada de preguntas imprevistas e inquietantes en una conversación con los estudiantes. Es necesario, continua el Maestro de Florencia, sustituir un método de enseñanza que condena a los alumnos a la inercia y a la parálisis mental por un método que estimule sus iniciativas, que les dé la sensación de la independencia y el sentido de la responsabilidad en el trabajo, finaliza diciendo que la Universidad, no debe preparar buenos abogados o buenos jueces, sino buenos juristas y para ello al estudiante se le debe enseñar a pensar y ejercitar su pensamiento; el abogado y el juez, dice, se forman en la práctica jurídica.

En las universidades latinoamericanas la jurisprudencia se enseñaba conjuntamente que los santos cánones, aplicándose los tradicionales métodos de enseñanza, las que se consideraban suficientes por cuanto la enseñanza estaba destinada al aprendizaje de normas contenidas en las leyes civiles (codificadas a partir del siglo XIX) y eclesiásticas, para lo cual aparte de la explicación

del profesor únicamente se requería contar con una buena capacidad nemotécnica. No debemos olvidar que dentro de nuestro sistema jurídico hasta prácticamente todo el siglo XIX, el estudio del Derecho, llamado hasta ese entonces Jurisprudencia, consistía básicamente en el análisis del Digesto enriquecido y adecuado a la realidad europea por los comentaristas y remozado por los pandectistas alemanes y de las Institutas de Justiniano y de Gayo. La dación del Código Napoleónico, originó la aparición de la Escuela de la Exégesis que propugnaba que el Derecho consistía en el análisis e interpretación de la norma jurídica codificada, consiguientemente, el estudio del Derecho se limitó al del Código Francés y es dentro de esta concepción que la enseñanza se traslada a Latinoamérica vía el análisis del Código Civil Español, copia de su homólogo Francés.

Pero ello no significó que se aceptara sin reparos el tradicional método de enseñanza, porque, en nuestro país, como en los otros latinoamericanos, desde hace medio siglo, se los ha criticado acremente, así Jorge Angulo Argomedo, en su artículo «El método de la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho» (Revista de Derecho 1 1965:9-20), refiere que la clase meramente expositiva ha perdido vigencia en la enseñanza aprendizaje y que la labor activa del alumno en la tarea educativa es su formación profesional, inclusive sostiene, que el estudiante debe tener mayor actividad que el maestro ya que éste solo debe ser guía, quien dirija y señale los caminos que debe recorrer el discente. Afirma que el secreto de la enseñanza consiste en conseguir que el alumno tenga la sensación que él va haciendo ciencia, porque solo así en el terreno del aprendizaje podrá pasar del estudio de la ciencia hecha a la etapa del descubrimiento de la ciencia por hacer. Por otra parte, apunta que se ha negado el derecho a vivir de los alumnos, cuando se ha pretendido enseñar obligándolos a que vayan a sentarse durante todo el año académico, a escuchar, a estar inactivo o estar bostezando el derecho que tienen de vivir, y vivir intensamente que es el camino de aprender y formarse.

Las facultades de Derecho conscientes de su rol dentro de la sociedad y ante la aparición de modernas teorías del aprendizaje, empezaron a preocuparse por el proceso de formación de sus alumnos (al igual que por otros problemas

académicos y administrativos) y se reunieron en eventos internacionales y nacionales; así tenemos que en las cuatro primeras Conferencias de las Facultades Latinoamericanas de Derecho, llevadas a cabo en México (1959), Lima (1961), Santiago de Chile (1964) y Montevideo (1965) y específicamente en el Perú, en las dos primeras Convenciones de Facultades de Derecho, efectuados en Cusco (1961) y Trujillo (1964), entre otros aspectos, se pronunciaron por el «... cambio de los desacreditados métodos de enseñanza que por lo general imperan, por el aprendizaje activo del Derecho» (Revista de Derecho 1, 1965:7).

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, no es ajena a esta realidad, por ello es que Cuadros (1965b:32) refiere que la Universidad peruana, respondiendo a su tradición colonialista "sigue encerrada en la torre de marfil de su ciencia pura, sin comunicación con la sociedad, sin tomar conciencia de que el claustro académico debería ser el creador de la ciencia que acuda a satisfacer las necesidades de la colectividad... Pero porque la ciencia jurídica no se ha enriquecido en los veneros de la experiencia, por la investigación, es que sigue siendo teorizante la enseñanza, la clase memorística y repetitoria del pensamiento ajeno".

En la Convención de Trujillo, el entonces Decano de nuestra la Facultad de Derecho, Ferdinand Cuadros (1965a:26), proponía «El equilibrio de la clase magistral, informativa, con la clase de pre-seminario, seminario o con el instituto de investigación, donde los métodos formativos, dejan al alumno amplio campo para su propia formación, a través de lecturas, el manejo de las fuentes de investigación, los trabajos monográficos y sobre todo de la clase de coloquio, en la que se debate la norma, la jurisprudencia, el trabajo del alumno, el escrito del profesor o la obra del tratadista».

Como apreciamos de lo anotado en los párrafos anteriores, la preocupación por el cambio de métodos en la enseñanza del Derecho no es reciente y a pesar de que en los años posteriores a los mencionados, las Facultades de Derecho Peruanas siguieron teniendo encuentros nacionales para discutir sobre calidad educativa (Se desarrollaron talleres sobre unificación de currículos, determinación de perfiles, cambio de métodos y estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje, evaluación, organización y administración universitaria, etc.); es lamentable comprobar que es poco lo que ha cambiado al respecto. En todas las

facultades de Derecho de las Universidades del país es notoria la preferencia que profesores y alumnos tienen por la clase magistral, por cuanto les demanda menos esfuerzo, advirtiéndose esta tendencia inclusive en algunos estudios de post grado.

Pero no debemos descartar de llano a la clase magistral ya que ésta no es negativa por naturaleza, porque así como tiene desventajas (rol pasivo e irreflexivo del estudiante); también tiene ventajas, (se permite la enseñanza masiva y se requiere poco presupuesto). En universidades de países como el nuestro en las que los presupuestos de las estatales y también de la mayoría de las privadas son insuficientes para implementar sistemas que permitan la adecuación óptima de métodos activos, la clase magistral se hace necesaria (se aprecia un excesivo número de estudiantes matriculados en cada asignatura y por el contrario, el número de



«...En todo caso, la clase magistral no tiene porque considerar al docente como un mero discursante y al estudiante como un simple depositario de conocimientos, dado que, si el profesor tiene dominio de la clase puede motivar e incentivar la participación activa del alumno...»



profesores es reducido, no se cuenta con equipos y materiales de enseñanza idóneos, la infraestructura no es la más apropiada, no existe recursos para la capacitación docente permanente, etc.). En todo caso, la clase magistral no tiene porque considerar al docente como un mero discursante y al estudiante como un simple depositario de conocimientos, dado que, si el profesor tiene dominio de la clase puede motivar e incentivar la participación activa del alumno, fundamentalmente a través de preguntas, propiciando para ello, que la sesión se desarrolle en un ambiente de confianza que permita disminuir la distancia, que por los roles tradicionales que desempeñan, existe entre profesor y estudiante.

Son contadas las Facultades de Derecho que han implementado políticas educativas serias destinadas a la introducción de métodos activos en el proceso enseñanza aprendizaje, pero hemos podido apreciar que existen esfuerzos aislados que no surten los efectos deseados, precisamente por ser de tal naturaleza. Creemos encontrar en las siguientes razones, la escasa aplicación de métodos activos:

- El conservadurismo que prima en toda actividad relacionada con el Derecho, que hace que el docente nuevo continúe con las mismas actitudes de quienes fueron sus profesores.
- La valoración que se tiene de la oratoria dentro del mundo jurídico, por cuanto la argumentación verbal ante los tribunales a veces es determinante en el fallo de los magistrados, y una manera de ejercitarse en ello es escuchando al profesor en clases.
- La utilidad de la clase magistral para el desarrollo de muchos contenidos de las diversas asignaturas que exige el currículo de estudios, como cuando se informa al alumno sobre instituciones o conceptos básicos para el análisis de temas más complejos.
- Las limitaciones presupuestales de las Facultades que no permiten crear las condiciones básicas indispensables para la implementación de métodos activos de enseñanza.
- El facilismo tanto del docente como del discente, ocasionado por muchos factores entre los que se encuentran para el primero el multiempleo y la falta de capacitación y, para el segundo la carencia de prerrequisitos para estudiar con éxito en niveles superiores de enseñanza (hábitos de lectura, autoaprendizaje, capacidad para trabajar en grupo).

Por ello, recogiendo lo propuesto por Ferdinand Cuadros, consideramos que en la enseñanza del Derecho debe combinarse adecuadamente el empleo de la clase magistral como procedimiento didáctico (en el entendido de que ésta sea lo más dinámica posible, permitiendo en la medida que las circunstancias lo ameriten, la participación activa del alumno a través de preguntas, sugerencias y comentarios que puedan enriquecer el tema tratado), con otros procedimientos de naturaleza activa, como el seminario, el estudio de casos, la simulación, el sociodrama, el taller, aplicando en estos últimos la dinámica de grupos en sus diferentes variantes.

En estos tiempos tan competitivos, en los que se requiere que el profesor en vez de trasmisor de conocimientos sea facilitador del aprendizaje, por que al alumno desde la enseñanza inicial se le viene enseñando a "aprender a aprender" tratando de convertirlo en una persona autónoma, capaz de: organizarse, tomar decisiones, preguntarse del porqué de las cosas y buscar la información requerida; en los que el aprender no solo implica comprender las ideas nuevas y reflexionar sobre las mismas haciéndolas propias, sino expresarlas en forma oral o escrita como propias y sobre todo, aplicarlas para lograr conocimientos nuevos; se hace necesario que las Facultades de Derecho institucionalicen el uso de los procedimientos didácticos activos, paso imprescindible para lograr profesionales críticos, reflexivos y creadores; por ello es que, a manera de motivación, hemos de dar a conocer los fundamentos básicos de dos de estos procedimientos: el seminario y el estudio de casos

EL SEMINARIO.

El Diccionario Enciclopédico Sopena, en su sexta acepción, define al seminario como la clase en que se reúne el profesor con los discípulos para llevar a cabo trabajos de investigación, sin embargo, en el lenguaje corriente, lamentablemente, esta palabra es utilizada indiscriminadamente y comúnmente se denomina así a un ciclo de conferencias, a un ciclo de charlas, a exposiciones, etc.

En el terreno de la educación, Seminario es un procedimiento didáctico, por el cual un grupo pequeño de estudiantes (entre 15 y 20 generalmente), bajo la guía de un profesor analiza e investiga con detenimiento una determinada temática. Su origen se remonta a la Universidad Alemana del siglo XVIII. En el seminario ocurre un intercambio directo de opiniones, contribuyendo a que los alumnos asimilen mejor el material de estudio.

Cirigliano y Villaverde (1982:170) expresan que «El seminario tiene por objeto la investigación o estudio intensivo de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas (workshops). Puede decirse que constituye un verdadero grupo de aprendizaje activo, pues los miembros no reciben la información ya elaborada, sino que la indagan por sus propios medios en un clima de colaboración recíproca».

Características del seminario.

- Los miembros tienen intereses comunes en cuanto al tema y un nivel semejante de información acerca del mismo, situación que debe tenerse presente al conformar los grupos de trabajo.

- El tema exige la búsqueda específica de diversas fuentes, estas pueden ser orales, escritas o almacenadas en cualquier material o base de datos (la tecnología moderna nos proporciona infinidad de posibilidades, entre ellos los videos, los microfilmes, la INTERNET, etc., pero en este último caso debe cuidarse que la información sea clasificada.

- El desarrollo de las tareas es tratado por los miembros del grupo, el profesor únicamente cumple las funciones de orientador-asesor.

- Los resultados son responsabilidad de todo el grupo, de ahí que la evaluación no comprenda notas individuales, a no ser, respecto del jefe de equipo.

- El seminario puede trabajar varios días, por ello es necesario que el profesor seleccione los temas a tratar durante el semestre y determine el tiempo máximo, de duración de cada uno.

- Las sesiones suelen durar dos o tres horas, por ello es recomendable que este aspecto se tome en cuenta en la distribución de los horarios de clase.

- Concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado. Debe presentarse un resumen por escrito que será sometido a evaluación, pudiendo el profesor, pedir que el grupo realice una exposición oral de las conclusiones.

Esquema del seminario.- Dado que el seminario es un trabajo académico serio en el que prevalecen las labores de investigación, es necesario elaborar un esquema del proyecto de investigación que comprenderá además la planificación de las actividades a realizarse. Este Plan será presentado al profesor para su aprobación. Pedro Lafourcade (1974:117) plantea el siguiente esquema:

1. Presentación de la temática e indicación de la importancia de su estudio.
2. Discriminación provisional, con la participación del grupo, de los subtemas que la integran.
3. Formulación de objetivos.
4. Formación de equipos de trabajo de dos a cuatro miembros cada uno y elección de los subtemas o ángulos de enfoque ya acordados.
5. Planeamiento de la labor a realizar, que a su vez comprende:

- Reuniones de equipo.
- Número y duración aproximada de los períodos de trabajo de los distintos subgrupos.
- Lugares asignados.
- Metodología sugerida para el tratamiento de cada subtema y para la integración final (algunos puntos tal vez requieran la realización de encuestas, otros análisis de contenidos, o entrevistas, o comparación de lo que se efectúa en distintos sitios, o búsqueda de trabajos de relieve que versan sobre el tema, etc.)
- Reuniones destinadas a reforzar el conocimiento de las técnicas metodológicas a emplear.
- Número y reglamentación de las sesiones plenas convocadas para llevar a cabo el análisis y evaluación, crítica parcial y total de las tareas encomendadas a cada subgrupo.
- Previsión de los modos parciales y finales de evaluación.
- Determinación de las características y formas de presentación del producto final (demostración práctica, publicación mimeografiada de las conclusiones o impresión de las monografías elaboradas por cada grupo y de las conclusiones respectivas, [almacenamiento en base de datos y/o remisión a correo electrónico], etc.)
- Acuerdo de los sistemas de consultas y fijación de horarios.
- Código de sanciones en previsión de posibles incumplimientos.

Metodologías para la conducción de seminarios.- En la conducción de seminarios, el docente puede hacer uso de innumerables recursos a fin de que los objetivos sean cumplidos; Marinkov y Stolarov (1988:s/p) señalan los siguientes:

- Preguntas y respuestas - Charla según el plan.
- Información sobre el tema (información verbal) - Ponencia.
- Discusión - Conferencia teórica.
- Entrenamiento - Solución de problemas y ejercicios.
- Lectura comentada - Trabajo de control.

- Coloquio - Entrevista (Conferencia de Prensa).
- Análisis de los resultados de la investigación - Seminario.

Para finalizar, mencionaremos que el seminario ejercita a los alumnos en técnicas de información y en investigación, posibilitando en ellos desarrollo de formas de actuación propias de un trabajo académico serio, como "la perseverancia en las búsquedas, sagacidad en la selección de lo que es pertinente e importante, exactitud e imparcialidad en las apreciaciones, desconfianza en los asertos no comprobados, rigurosidad lógica en las cadenas de juicios; [propiciando entre los miembros del seminario, actitudes de] cooperación, discusión crítica y productividad" (Lafourcade 1974:117).

ESTUDIO DE CASOS.

Es una forma dinámica de trabajo educativo y «... uno de los procedimientos didácticos más eficaces con que cuenta el profesor para lograr que el estudiante vincule el mundo abstracto de los conceptos, principios, dispositivos legales, valores y teoría, con el mundo concreto de los hechos y sus relaciones. El examen analítico-sintético de un caso, que está orientado exprofesamente a capturar el interés del estudiante, exige el ejercicio de operaciones intelectuales de alto nivel como la discriminación entre hechos, opiniones e inferencias, o el planteo de alternativas de decisión y sus probables consecuencias en condiciones de limitada información. En el estudio de casos, el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante; el profesor, por su parte, asume la importante tarea de guiar la comprensión cabal del caso y la consecuente discusión en torno al foco del asunto» (Flores, 1991:1). Este método fue concebido en la universidad de Harvard y se difundió después de la Segunda Guerra Mundial. Cabe aclarar que es inaplicable donde solo se intente la pura erudición o el mero tecnicismo.

Cirigliano y Villaverde (1982:197-8) sostienen que el caso es la descripción de una situación real o ficticia y que es presentada de modo tal que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas, el mismo que debe ser seleccionado por el profesor, quien debe conocerlo y dominarlo en todos sus detalles. Esta selección se efectuará tomando en cuenta los objetivos que se desean alcanzar, el nivel de los participantes y el tiempo que se dispone. El caso, manifiestan, no tiene una solución única sino que cada miembro del grupo puede aportar una diferente, de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones.

Flores (1991:3-4), nos hace saber que existen tres tipos de casos: la crónica, el incidente y el caso documental. La crónica es semejante a un cuento, relativamente extenso y complejo, porque tiene trama, personajes y ambientes; es efectiva para captar el interés del lector, envolverlo emocionalmente e inducir un examen analítico de alto nivel, sin embargo tiene como desventaja que su tratamiento en clase demanda mucho tiempo. El incidente, presenta directamente la situación problemática sin mayores prolegómenos y detalles; es ventajoso por cuanto su desarrollo no requiere mucho tiempo, pero es desventajoso porque en él existen vacíos de información que restringen la riqueza del análisis. El caso documental presenta la totalidad o fragmento de una historia verídica, como por ejemplo una sentencia; si bien los hechos son reales, lo que enriquece el caso, ocurre que tiene una debilidad intrínseca cual es que no ha sido elaborado para labores didácticas. Flores, considera que el tipo de caso más apropiado para el trabajo académico es el incidente. Consideramos nosotros, que en la enseñanza del derecho conviene la aplicación de todos los tipos, porque la crónica puede mejorarse con una buena técnica de redacción y capacidad de síntesis y en el caso documental, especialmente cuando se utilizan resoluciones judiciales, se permite un acercamiento al derecho vivo.

Eduardo Bastos y Nelly González (1979:94) al adaptar el trabajo de Andrés Vela, expresan que el proceso de una sesión de estudio del caso es la siguiente:

Fase preliminar: Presentación del caso a los participantes (rodaje de la película, audición de la cinta, o simple lectura del caso «tratándose de resoluciones judiciales, pueden multicopiarse y entregarse a los alumnos con anticipación»; se pueden emplear de cinco a veinte minutos).

Fase primera: Eclósiva.- Explosión de opiniones, de impresiones, de juicios, de decisiones, etc., por parte de los participantes. Cada uno reacciona a la situación tal como él la percibe personal y subjetivamente. Si cada uno se puede expresar libremente se llega a un relajamiento de las tensiones del comienzo y desemboca en un período final caracterizado por el descubrimiento descorazonador de la incompatibilidad de los puntos de vista de los miembros del grupo. Bien llevada esta fase revela a cada uno su subjetividad, y la posibilidad de otras opiniones tan valiosas como la suya propia.

Tiende también a revelar hasta qué punto los diagnósticos emitidos son proyecciones de las personas más análisis de la estructura de la situación real. Dura de 30 a 60 minutos.

Fase segunda: Análisis-Síntesis.- Se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible para salir de la subjetividad. La búsqueda en común, del sentido de los hechos o de los comportamientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada, integrar los aspectos



«...El facilismo tanto del docente como del discente, ocasionado por muchos factores entre los que se encuentran para el primero el multiempleo y la falta de capacitación y, para el segundo la carencia de prerrequisitos para estudiar con éxito en niveles superiores de enseñanza (hábitos de lectura, autoaprendizaje, capacidad para trabajar en grupo)...»



informativos que por sus prejuicios se habían olvidado a redescubrir la realidad y la persona. La única prueba de la objetividad es el consenso del grupo en las significaciones. En esta fase hay que llegar hasta la determinación de los hechos significativos para dilucidar la estructura dinámica de la situación. Se termina esta fase cuando se ha llegado a una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo. Tiene una duración entre una hora y hora y media.

Fase tercera: Conceptualización.- Es la formulación de conceptos operacionales o de principios concretos de acción que el análisis o la solución del caso permite plantear de manera tan general que puedan ser usados en una situación parecida o en cualquier situación humana, es decir válidos para la transferencia. La única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo. dura entre 30 y 40 minutos

BIBLIOGRAFÍA

Bastos, Eduardo y González, Nelly, Educación en Valores, Centro de Proyección Cristiana, Lima, 197?

Bayen, Maurice, Historia de las universidades, Oikos S.A. - ediciones, Barcelona, 1978.

Calamandrei, Piero, La universidad del mañana, Ediciones Jurídicas Europa-América, Buenos Aires, 1961.

Cirigliano-Villaverde, Dinámica de Grupos y Educación, 15 ed., Ed. Humanitas, Bs. As., 1982.

Cuadros Villena, Carlos Ferdinand, Función y Perspectivas de la Facultad de Derecho del Cuzco, Ediciones de la Facultad de Derecho No.6, Cuzco, 1965. (a)

Cuadros Villena, Carlos Ferdinand, Estudios sobre pedagogía jurídica, Ediciones del Centro de Estudios Jurídicos N° 19, Cuzco, 1965 (b)

Flores Barboza, José, El Método de Estudio de Casos, Serie Didáctica Universitaria, U.N.M.S.M. Lima, 1991, Copia mimeografiada.

Lafourcade, Pedro, Planeamiento, Conducción y Evaluación de la Enseñanza Superior, Ed. Kapelusz, Bs. As. 1974.

Marinkov y Stolearov, Metodología de la Enseñanza de la Economía Política, Ed. Progreso, Moscú, 1988, Separata en copia mimeografiada del Tema Metodología para la Conducción de Seminarios.

McKeachie, Wilbert J., Métodos de Enseñanza, Centro Regional de Ayuda Técnica (AID), México, 1970.

Revista de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Trujillo, No. 9, Lib. Ed. Bolivariana, Trujillo 1968.

Revista de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Trujillo, No. 1, Lib. Ed. Bolivariana, Trujillo, 1965.

Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad el Cusco N° 8, s/ Ed., Cusco 1997.



«Lo que es profundamente vicioso en nuestro actual ordenamiento universitario, es precisamente el método de enseñanza; y si no se reforma ese método, será en vano buscar otros remedios posibles».

Vittorio Scialoja

