La enseñanza-aprendizaje de las bases del Derecho procesal civil mediante el *case method*: una experiencia y su lectura crítica

Ixusko Ordeñana Gezuraga

UPV-EHU

Resumen: En el marco de la formación para la innovación que la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea ofrece a su profesorado (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y método del caso), el docente que escribe estas líneas se ha especializado en el método del caso. Además de estudiar sus fundamentos y caracteres a nivel teórico, conforme a éstos, con inspiración en un expediente judicial real, ha preparado un caso ("¿Las aseguradoras de coche nunca pagan?") para enseñar y aprender las bases del proceso civil. La experiencia, realizada con la supervisión de un tutor (otro docente entendido en la materia), ha sido implementada el curso 2013-2014. Su origen, objetivos y desarrollo se explican en las líneas siguientes, ahondando en sus potencialidades y debilidades.

Palabras clave: metodología activa. Enseñanza-aprendizaje. Caso. Realidad. Experiencia. Estudiante. Docente.

Abstract: In context of training for innovation that University of the Basque Country-Euskal Herriko Unibertsitatea offers its faculty (cooperative learning, problem-based learning and case method), teacher who writes these lines has specialized in case method. Besides studying its foundations and characters theoretically, according to them, with inspiration in a real judicial file, has prepared a case ("Do car Insurers ever pay?") in order to teach and learn basics of civil process. Experience, conducted under the supervision of a tutor (another teacher skilled in case method), has been implemented during 2013-2014 school-year. Its origin, objectives and development are explained in following lines, delving into their strengths and weaknesses.

Keywords: active methodology. Teaching-learning. Case. Reality. Experience. Student. Teacher.

INTRODUCCIÓN

El texto que configuran las siguientes líneas recoge la comunicación que, con el mismo título, presentó el autor en las II Jornadas Estatales de Innovación Docente en Derecho Procesal, en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de

Madrid, el 12 de diciembre de 2014. Igual que hizo en aquella ocasión, el autor entiende necesario comenzar este escrito agradeciendo a los organizadores del evento su esfuerzo y buen hacer, considerando que su aportación es vital para la mejora en la aplicación de metodologías activas en la disciplina jurídica que se comparte, el Derecho procesal.

Asimismo deviene crucial, para evitar confusiones, aclarar que el autor de estas líneas, a la sazón, el docente que implementó el proyecto de intervención en el aula que se va a relatar, no es pedagogo -ni lo pretende-. Es un mero profesor de Derecho Procesal preocupado por adoptarse a los nuevos tiempos -tal y cómo se lo requiere la Universidad a la que pertenece-, y por mejorar su método docente. Se ruega al lector que se entienda esta exposición y la experiencia que se relata desde este prisma, sin mayores aspiraciones.

Desde hace más de cinco años, la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, y más ciertamente, su Vicerrectorado de Profesorado, ofrece un Programa de Formación del Profesorado en metodologías activas de enseñanza (ERAGIN), mediante su Servicio de Asesoramiento Educativo. El docente fue admitido en este Programa el curso 2011-2012. Tras un periodo formativo que se extendió durante un cuatrimestre, en el que fue instruido, en general, en las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (Aprendizaje Basado en Problemas, Método del Caso y Aprendizaje Cooperativo) y, en especial, en el Método del Caso (en lo sucesivo, MdC), el profesor de Derecho Procesal preparó, con la ayuda de un tutor, un caso durante otro, destinando un tercer cuatrimestre a su implementación y evaluación. Las tres fases van a ser objeto de análisis en las siguientes líneas, precedidas de una sucinta descripción sobre el MdC.

EL MÉTODO DEL CASO Y SUS POSIBILIDADES

Contextualización

El MdC es una metodología activa de enseñanza-aprendizaje; un instrumento en manos de los y las docentes para adaptarse a las nuevas exigencias que la Universidad les impone en estos tiempos de cambio. El Espacio Europeo de Educación Superior y el denominado Plan Bolonia exigen una modificación en la tradicional metodología docente y el MdC es una estrategia al efecto. Este nuevo método, al igual que todos los denominados activos, cambia el rol del docente en la enseñanza universitaria: ya no es el artífice y protagonista principal del proceso de transmisión de conocimiento. Ahora, el aprendizaje se basa o centra en el estudiante, quien lejos de limitarse a copiar -sin estímulo y espíritu crítico alguno-, el contenido transmitido por el docente, construye su conocimiento. En términos psico-pedagógicos, se pasa de un aprendizaje conductivista a otro constructivista: se pasa -fijándonos en el rol del estudiante- de un mero copiar a un gran construir. Es un aprendizaje autodirigido por el estudiante, quien aprende por descubrimiento, adquiriendo no sólo conocimientos sino también competencias y habilidades. De esta manera, se asientan mejor los conceptos teóricos

y prácticos, acercando al alumno y alumna a la realidad del ámbito del conocimiento que estudia -el Derecho procesal, en nuestro caso-, motivándolo y contribuyendo a su madurez, al tiempo que adquiere las competencias esenciales en el jurista (capacidad de investigación y análisis, de síntesis y argumentación crítica y fundamentada escrita y oral,...). En este nuevo contexto, el docente desempeña una labor o tarea más difícil que la que venía desempeñando tradicionalmente, convirtiéndose en facilitador del aprendizaje del alumno o alumna, ofreciéndole los instrumentos adecuados al efecto, motivándolo, controlándolo y evaluándolo.

Origen

El MdC es de origen norteamericano. Fue en Boston, concretamente, en la década de los setenta del siglo XIX, cuando Christopher Langdell, decano de la Universidad de Harvard, comenzó a explicar el ordenamiento jurídico norteamericano, a sus alumnos y alumnas de la Escuela de Leyes, apoyándose en casos reales dilucidados por los Tribunales. Sin perjuicio de ello, la literatura pedagógica identifica su método, describiéndolo y apuntando sus bondades, en la primera década del siglo XX, bautizándolo como el “Harvard Case Method”.

El que escribe estas líneas tuvo la oportunidad de conocer el método *in situ*, en una estancia de investigación que realizó el año 2002 en la mentada Universidad. El profesor Frank Saender, además de ayudarle con su investigación sobre los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (*Alternative Dispute Resolution*), le invitó a 5 sesiones de docencia en las que pudo advertir, en primera persona, el funcionamiento del método en el aula. El que redacta estas líneas se quedó fascinado, especialmente, por la alta motivación y participación del estudiantado en el aula. Qué realidad más diferente a la española!

Concepto

En el contexto descrito, se entiende el MdC como un método activo de enseñanza/aprendizaje que, basado en la descripción de una situación problemática real al alumno o alumna, le obliga a adoptar una serie de decisiones para su resolución. En este proceso, el estudiante adquiere conocimientos y desarrolla competencias esenciales del jurista.

Elementos principales: el caso, el estudiante, el docente y sus fases

Como su nombre indica, el método que nos ocupa se basa en un caso, convirtiendo éste y su análisis exhaustivo en el instrumento principal de enseñanza-aprendizaje de una parte del temario de la asignatura. El caso recoge o narra un hecho o hechos controvertidos acontecidos en la vida real, que como tales se basan y pueden encontrarse o consultarse en soporte material (un expediente judicial, una sentencia, un dictamen, etc.). Es importante que los acontecimientos en los que se basa sean controvertidos o polémicos, en cuanto premisa para la creación de un marco integrado de una pluralidad de posibles decisiones en torno al mismo. Estos hechos se han de

narrar de forma objetiva, exacta, clara y lógica y se pueden estructurar de forma variable, si bien, normalmente, se presentan con un primer resumen-introducción (preámbulo), al que le sigue un relato ordenado de los hechos y una cuestión final. Es posible, y mecanismo para dotar de certeza y de realismo al caso, acompañarlo de documentos, a modo de anexo.

Presentado el caso al estudiante, se convierte a éste en protagonista de la resolución del mismo, otorgándole, al efecto, un rol concreto (en la experiencia que vamos a relatar, el de abogado o abogada), al tiempo que se le requiere que descubra o adquiera los conocimientos necesarios para solventarlo, mientras trabaja las competencias que se requiere al jurista (investigación, análisis crítico, síntesis, comunicación, negociación, etc.). La resolución del caso combina tareas individuales y grupales, bebiendo del aprendizaje cooperativo, alimentándose el o la estudiante de las capacidades de sus compañeros y compañeras.

En este escenario la función del docente es la de dinamizador del proceso de enseñanza/aprendizaje. Además de facilitar el caso al alumnado, orienta, corrige y valora a éste en su resolución.

En líneas siguientes explicaremos cómo se preparó el caso y la nota de enseñanza que le acompaña -instrumento este último que permite que el caso preparado por un docente sea utilizado por cualquier otro-, y cómo se implementó.

Bibliografía básica sobre el *case method*

Para un acercamiento más exhaustivo al método del caso, recomendamos la siguiente bibliografía española.

Calatayud Prats, I., "El método del caso como técnica de enseñanza en el derecho administrativo", AAVV (Coor. Calatayud Prats, I., Velasco Fabra, G.J.), *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Aranzadi, Madrid 2013.

Elguero Merino, J.M., "El método del caso en la enseñanza del Derecho de Seguros", *Revista Española de Seguros*, núm. 68/1991.

García Medina, J., Gómez Tomillo, M., Arangüena Fanego, C., de Hoyos Sancho, M., "El método del caso aplicado al derecho penal: parte especial", AAVV (Coor. Caballero Merino, A.I., Fernández Ramos, M.Y., Hernández Herrarte, M., Pérez López, M.C., Rodríguez Escansiano, I.), *Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES*, Universidad Europea Miguel de Cervantes, 2009.

Garrido Gómez, M.I., "La innovación en la docencia y el aprendizaje de la filosofía del derecho por medio del método del caso", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 8/2013.

Muchielli, R., *El método del caso*, Europea de Ediciones, Madrid 1970.

Olano Espinosa, C., "El método del caso", *Economist & Jurist*, núm. 122/2008.

Valle Muñoz, F.A., "Una aproximación al aprendizaje del Derecho del Trabajo mediante el método del caso", AAVV (Coor. Cerrillo I Martínez, A., Delgado García, A.M.), *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Huygens, Barcelona 2010.

Vargas Vasserot, C., "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, núm. 4/2009.

Hammond, J.S., *Learning by the case method*, HBS Publishing Division, Harvard Business School, Boston 1976.

Hunt, P., "The case method of instruction", *Harvard Educational Review*, núm. 21/1951.

Wassermann, S., *Introduction to Case Method Teaching: a guide to the Galaxy*, Teachers College Press, New York 1994.

IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO PARA ENSEÑAR Y APRENDER LAS BASES DEL DERECHO PROCESAL CIVIL

Descripción del caso

Antes de explicar el proceso de preparación y confección del caso, y para entenderlo mejor, es importante describir el supuesto que ha inspirado aquél. El caso que se ha presentado a los estudiantes es el típico conflicto civil derivado de un accidente de coche en el que hay varios protagonistas: dos conductores implicados en el accidente; la dueña de uno de los coches, que presta el vehículo accidentado a su hijo; una compañía de seguros; la unidad de atestados de la policía municipal de Donostia-San Sebastián y un testigo del altercado.

El texto, tras un primer resumen objetivo del accidente (preámbulo), relata con más detalle "La accidentada historia de un BMW", para completarla con la versión de los hechos que aporta cada uno de los protagonistas, y terminar con una última cuestión que realiza el cliente a su abogado: "¿es que no hay nada que hacer?". Dotan de mayor credibilidad, al supuesto, los 8 anexos que le acompañan, sacados todos ellos del expediente judicial en el que se basa el caso ((1) permiso de circulación, (2) transferencia pago coche, (3) justificante gestor administrativo, (4) factura reparación coche, (5) informe pericial tasando daños, (6) carta a la compañía aseguradora solicitando el pago, (7) fax a la compañía aseguradora solicitando el pago y (8) el atestado-informe de la unidad de atestados de la guardia municipal de Donostia).

En este supuesto, como mentábamos, se pone al alumno o alumna en el rol del abogado al que acude la dueña de uno de los coches envueltos en el accidente. Dos cuestiones determinan la preocupación que aquélla muestra al profesional del Derecho: “¿es que no hay nada que hacer?, ¿las aseguradoras de coche nunca pagan”.

El caso es la excusa perfecta para que el alumno o alumna, al tiempo que trabaja y adquiere las competencias propias del jurista, realice un análisis sobre las siguientes cuestiones: (1) identificación del conflicto jurídico, (2) identificación de los mecanismos posibles para su resolución, (3) la vía extrajudicial como mecanismo para su resolución: debilidades y fortalezas, y (4) elementos básicos de la vía judicial: competencia, capacidad, legitimación, postulación y pretensión.

Preparación del caso

Antes de exponer el proceso de confección del caso eje de la experiencia docente, conviene remarcar que en su preparación, implementación y evaluación el profesor ha estado permanentemente tutorizado por otro docente experto en la metodología docente. Éste le ha acompañado en la formación inicial recibida -sobre metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, en general, y sobre MdC en concreto-, en la preparación del caso y su correspondiente nota de enseñanza, en la implementación de aquél y en la evaluación de la experiencia en todas sus fases.

El caso se ha preparado durante un cuatrimestre mediante la entrega y corrección de tres entregables. El docente ha tenido que entregar hasta tres versiones mejoradas de los entregables, siempre bajo la supervisión de su tutor.

El primer entregable ha exigido el análisis del contexto de la asignatura (temario, competencias generales del grado relacionados con la asignatura¹, las competencias específicas de ésta², su número de créditos y modalidades docentes), la elección de un área del temario en la que se sitúa el caso -para ello se ha formulado una pregunta general que abarca el 30% del temario (¿dónde, quién y qué debe solicitar al poder

¹1) Conocer y comprender la organización judicial, el proceso y sus principios rectores (específica de la asignatura).

2) Saber aplicar la normativa correspondiente al sector jurídico que corresponda.

3) Adaptación a nuevas situaciones y elección de la mejor solución aplicable al caso planteado, con espíritu creativo.

4) Conocimiento de la informática básica, manejo de los principales instrumentos informativos y óptimo manejo de las TICS.

5) Capacidad de análisis crítico, interrelación e integración de conceptos jurídicos.

6) Respeto a los derechos fundamentales, respeto a la igualdad entre hombres y mujeres, tolerancia hacia el diferente y fomento de la cultura de la paz.

7) Comunicación oral y escrita en lengua nativa.

8) Capacidad de análisis, síntesis y exposición.

9) Gestionar el propio proceso de aprendizaje hacia una formación integral y respetuosa con los valores democráticos y con vistas a afrontar con éxitos estudios posteriores de especialización o reciclaje.

²1) Capacidad de análisis y síntesis.

2) Razonamiento crítico.

3) Conocimiento de las instituciones que integran el proceso civil español.

judicial?³)- y de este último. En relación a éste, en el primer entregable se han determinado los objetivos de enseñanza⁴, el problema de origen en el que se basa⁵, su título⁶, las cuestiones a responder, en su resolución, por el alumnado⁷ y los resultados de aprendizaje⁸. Asimismo, se ha redactado su preámbulo o resumen.

³Cuestión que permite trabajar cuatro lecciones del temario de Derecho Procesal Civil: la primera dedicada a su contextualización, la segunda relativa a la competencia, la tercera sobre las partes (capacidad, legitimación y postulación) y una cuarta centrada en la pretensión.

⁴1) Saber identificar el problema planteado y su desarrollo judicial, seleccionando de forma adecuada la información relevante para su resolución (análisis general).

2) Selección y uso correcto de los preceptos de la Ley de Enjuiciamiento Civil aplicables y de la jurisprudencia relativa a los mismos (análisis iuspositivista y jurisprudencial).

3) Analizar los elementos necesarios para poner adecuadamente en marcha un juicio civil (cuestiones generales).

4) Comprender las reglas de competencia judicial que se deben aplicar para determinar la competencia del órgano jurisdiccional concreto (competencia).

5) Examinar los requisitos y aptitudes personales que requiere la intervención judicial, en general, tanto en la posición del demandante, como en la del demandado (capacidad).

6) Comprender los requisitos y aptitudes personales que requiere la intervención judicial en el proceso concreto, tanto en la posición del demandante, como en la del demandado (legitimación).

7) Analizar la defensa técnica que requiere la intervención de los ciudadanos ante los tribunales de justicia (postulación).

8) Comprender en solicitud de qué y en razón de qué pueden acudir los ciudadanos ante los tribunales de justicia (pretensión)

9) Desarrollar una correcta argumentación jurídica, tanto a nivel oral, como escrito.

10) Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y de ser permeable a las aportaciones ajenas.

⁵Recogido de la siguiente manera en la nota de enseñanza definitiva: “El típico conflicto jurídico entre un ciudadano y la compañía de seguros de otro es el desencadenante para el análisis de los elementos que requiere el ejercicio del derecho a la tutela judicial efectiva poniendo en marcha un pleito civil”.

⁶ Hemos optado por el gráfico: ¿Las aseguradoras de coche nunca pagan?

⁷A las que también denominamos preguntas detonantes y son eje del aprendizaje de los estudiantes. 1) ¿Cuál es la controversia jurídica que te plantea tu cliente?, ¿Cómo la describirías en términos jurídicos? (identificación del conflicto jurídico)

2) Ante el conflicto jurídico que se te presenta, la vía jurisdiccional no es la única forma de solventarlo, ¿qué otras vías de resolución del mismo se te ocurren y por qué? (¿Solución jurisdiccional o extrajurisdiccional?) ¿Recomendarías a Doña María Jesús Etxeberria Aranzadi acudir directamente a los Tribunales o propondrías acudir a otras vías? ¿Cuáles y por qué?

3) Optado por la judicialización del conflicto, ¿Ante qué órgano judicial se ha de presentar la demanda? ¿Qué juzgado debe conocer del asunto? (Competencia judicial)

4) Acuden a tu despacho, la Señora Doña María Jesús Etxeberria Aranzadi y su hijo, ¿Quién de los dos puede ejercitar el derecho de acción ante los tribunales solicitando la tutela judicial efectiva? (¿Qué ciudadano puede acudir ante los jueces en general? (Capacidad procesal) y ¿Qué ciudadano puede acudir ante los jueces en el caso concreto? (Legitimación procesal)).

5) ¿Pueden actuar María Jesús Etxeberria Aranzadi y su hijo directamente ante los tribunales de justicia o requieren asistencia técnica? En su caso, ¿la de quién y por qué? (La postulación procesal)

6) ¿Qué has de solicitar al juez y por qué? En otros términos, ¿Qué tipo de pretensión interpondrás y cómo la fundamentarás? (La pretensión procesal)

⁸1) Identifica correctamente el problema planteado y su desarrollo judicial, seleccionando de forma adecuada la información relevante para su resolución.

2) Selecciona y usa correctamente los preceptos de la Ley de Enjuiciamiento Civil aplicables y la jurisprudencia relativa a los mismos.

3) Aprehende los elementos necesarios para poner adecuadamente en marcha un juicio civil.

4) Comprende las reglas de competencia judicial que se deben aplicar para determinar la competencia del órgano jurisdiccional concreto.

En un segundo entregable el docente ha presentado el caso completo y las bases de la nota de enseñanza. Esta última es el instrumento para que cualquier docente que no ha preparado un caso pueda implementarlo. Sus elementos fundamentales han sido objeto de este entregable: una breve descripción del caso; su área temática y temas relacionados; relación de temas con competencias de la asignatura; los objetivos de enseñanza; los resultados de aprendizaje; la tabla de correspondencia entre resultados, objetivos y competencias;⁹ las preguntas detonantes del caso; lecturas sugeridas para su preparación y materiales auxiliares para la profundización en el mismo.

El tercer y último entregable tiene como objetivo perfeccionar el caso -hasta 7 veces ha corregido su redacción el tutor- y completar la nota de enseñanza. En relación a esta última, el docente ha tenido que planificar las actividades asignadas al alumnado (presenciales y no presenciales) y su distribución en el tiempo y las distintas sesiones¹⁰. Ha tenido, igualmente, que fijar el sistema de evaluación, tanto de cada una de las actividades, como del desarrollo del caso, en su conjunto¹¹. Por último, el docente ha

5) Entiende los requisitos y aptitudes personales que requiere la intervención judicial, en general, tanto en la posición del demandante, como en la del demandado.

6) Comprende los requisitos y aptitudes personales que requiere la intervención judicial en el proceso concreto, tanto en la posición del demandante, como en la del demandado.

7) Identifica la defensa técnica que requiere la intervención de los ciudadanos ante los tribunales de justicia.

8) Comprende en solicitud de qué y en razón de qué pueden acudir los ciudadanos ante los tribunales de justicia.

9) Desarrolla una correcta argumentación jurídica, tanto a nivel oral, como escrito.

10) Desarrolla la capacidad de trabajo en equipo y asimila las aportaciones y opiniones de sus compañeros y compañeras, integrando las mismas en sus propias opiniones.

⁹Relacionando los presentados, respectivamente, en las notas anteriores. El cuadro resultante es el siguiente:

RES.	OBJETIVO	COMPETENCIA
R 1	O1	C1, C2
R 2	O2	C1, C2
R 3	O3	C1, C2
R 4	O4	C1, C2
R 5	O5	C1, C2
R 6	O6	C1, C2
R 7	O7	C1, C2
R 8	O8	C1, C2
R 9	O9	C1, C2
R 10	O10	C1, C2

¹⁰ Se expondrán al analizar la implementación del caso.

¹¹ A modo de ejemplo, se presentan los criterios de evaluación de una de las actividades integrantes del proyecto, el debate final para la corrección del caso.

tenido que exponer la resolución del caso y de cada una de las cuestiones controvertidas que éste plantea.

Implementación del caso y lectura crítica

Tras un primer cuatrimestre formándose en metodologías activas de enseñanza, en general, y en el MdC en particular, otro preparando, un caso y su correspondiente nota de enseñanza, por fin, el primer cuatrimestre del curso 2013/1014, el docente lo implementó en el aula. Lo hizo en el marco de la asignatura prevista (Derecho Procesal II), ubicada el primer cuatrimestre del tercer curso de Grado en Derecho. Esta asignatura, dotada de 6 créditos, por tanto, 60 horas de docencia presencial, repartidas en 42 horas teóricas y 18 prácticas, se centra en el proceso civil. Concretamente, el temario de esta materia explicado en la Universidad del País Vasco se integra de 15 lecciones: (1) Recorrido general por toda la asignatura, (2) competencia civil, (3) las partes, su capacidad, legitimación y postulación, (4) la pretensión, (5) actos previos, (6) la demanda, (7) la contestación a la demanda, (8) la prueba, (9) terminación, (10) el juicio verbal, (11) los medios de impugnación, (12) la cosa juzgada, efectos económicos del proceso y cuestiones incidentales, (13) el proceso de ejecución, (14) el proceso cautelar, y (15) los procesos especiales. El caso implementado, descrito en el punto anterior, abarca las cuatro primeras lecciones, es decir, las bases del proceso civil, luego, casi un tercio del temario.

El caso se implementó en el grupo 316, del turno de mañana y euskera. Se eligió

CRITERIOS DE EVALUACION	GRADACIÓN				
	Matrícula de Honor	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense
Nivel de argumentación jurídica verbal	Plenitud de realización	Lo realiza muy satisfactoriamente con omisiones o imperfecciones menores	Lo realiza con omisiones o imperfecciones de entidad pero no determinantes	Realización de lo básico, sin explicaciones adicionales	No realiza lo básico y/o lo realiza con omisiones e imperfecciones inexcusables
Trabajo en equipo: adaptación e integración en el grupo.	Plenitud de realización	Lo realiza muy satisfactoriamente con omisiones o imperfecciones menores	Lo realiza con omisiones o imperfecciones de entidad pero no determinantes	Realización de lo básico, sin explicaciones adicionales	No realiza lo básico y/o lo realiza con omisiones e imperfecciones inexcusables
Trabajo en equipo: alimentación y retroalimentación	Plenitud de realización	Lo realiza muy satisfactoriamente con omisiones o imperfecciones menores	Lo realiza con omisiones o imperfecciones de entidad pero no determinantes	Realización de lo básico, sin explicaciones adicionales	No realiza lo básico y/o lo realiza con omisiones e imperfecciones inexcusables

por el número adecuado de estudiantes que lo integran (concretamente, 33; 20 chicas y 13 chicos). Una vez finalizada la docencia con este grupo e implementada la metodología que nos ocupa, se puede afirmar que era un grupo cohesionado, trabajador, crítico y muy motivado. La puesta en práctica se realizó entre el 4 de octubre y el 28 de noviembre de 2013, en tres sesiones presenciales en el aula. Obviamente, conforme al método del caso, el alumnado dedicó más tiempo a la resolución del mismo fuera del aula. El caso se colgó en el aula virtual dos semanas antes de su presentación en el aula física (17 octubre), con intención de despertar la curiosidad del alumnado. Ciertamente, conforme a lo previsto, un aluvión de cuestiones siguieron a ese acto, limitándose el profesor a exponer, tanto en las contestaciones a los abundantes mails que recibió, como en las consultas presenciales en las tutorías y clases, que el 17 de octubre explicaría los pormenores de la metodología en el aula. Se entiende como fecha de finalización del proyecto de intervención en el aula el 28 de noviembre, día en el que se desarrolló un debate final para la corrección del caso -muy acalorado, por cierto- y la encuesta de valoración de la metodología utilizada. Conviene remarcar que la resolución del caso se retrasó dos semanas a petición de los propios estudiantes, quienes solicitaron plazos más amplios para la confección de las distintas actividades. Valorando, el docente, como positiva la participación del alumnado en la articulación de cronograma de la metodología y entendiendo sus alegaciones, accedió a extender los plazos, sin perjuicio de la dilación que ello supuso respecto a la planificación inicial.

Como anunciábamos, el 17 de octubre se dedicaron las dos horas de clase presenciales a la presentación del caso. Una semana antes se había solicitado a los estudiantes que ese día lo llevaran al aula. No se les había solicitado su lectura previa, pero, efectivamente, la mayor parte de los alumnos lo habían leído, hecho que facilitó mucho el desarrollo de la primera sesión. En ésta, el docente explicó, en primer lugar, con intención de contextualizar la dinámica, su experiencia respecto al caso del método (su previo conocimiento en una estancia en la Universidad de Harvard y el curso ERAGIN de la UPV-EHU), alabando todas sus bondades y riquezas, describiéndola como “un método activo, divertido y muy pedagógico”. Apuntó también los objetivos que perseguía (mejora de sus competencias de aprendizaje activo, principalmente), su importancia para asimilar la materia, el conjunto de actividades mediante las que se quería implementar y su respectivo cronograma -remarcando que con causa justificada se podía modificar- y la forma de evaluación.

En la primera sesión de la implementación del caso también se expuso a los estudiantes, además de las horas previstas para cada actividad, la forma de trabajo que éste requería: trabajo individual y trabajo colectivo cooperativo, trabajo en el aula y trabajo fuera de la misma. Muy al contrario de lo que el docente esperaba, no se quejaron de la combinación de trabajo individual y grupal, es más, lo valoraron positivamente *ab initio*, y los grupos se confeccionaron pacíficamente y de forma totalmente natural, sin ninguna intervención del docente. Cada grupo eligió su nombre y un portavoz, quien además de hablar en nombre del mismo y representarlo ante los demás grupos, fue el encargado de levantar las actas de las reuniones grupales (todas ellas a disposición del docente). Sin duda, el éxito de la implementación del método

del caso, a juicio del docente, se basa, en gran medida, en la confección natural de los grupos. Éstos trabajaron adecuadamente, de forma cohesionada, escuchando unos miembros a otros, aprendiendo unos estudiantes de los otros.

Sin duda, la cuestión que más dudas y/o críticas suscitó en la primera sesión de implementación fue el de la evaluación del caso. La puntuación vinculada al mismo (25% de la nota final) era, a juicio de los alumnos, “desorbitada”. Se quejaron de la falta de experiencia y pericia en la resolución de un caso y dudaban sobre sus posibilidades de éxito. El miedo les condicionaba y el desconocimiento cegaba. El docente les tranquilizó apuntando que entendía que se trataba de una “experiencia piloto”, de la que todos tenían que aprender, y remarcando que lo que se iba a valorar era el esfuerzo y el intento de acierto, más que la resolución correcta del caso.

La siguiente actividad prevista para la resolución del caso (la segunda) fue la contextualización individual del mismo. Conforme al cronograma inicial, tras entregar y leer el caso, se otorgó a los estudiantes un plazo de tres semanas para que, individualmente, construyesen el contexto del aprendizaje que exige aquél. Tal y como se recogió en la nota de enseñanza, en este tiempo, primero, detectaron los problemas principales que presenta, para, a continuación, buscar información que les ayudó a entenderlos o dilucidarlos (principalmente, legislación, bibliografía y jurisprudencia). A pesar de que se previó que este proceso fuese autodirigido por cada uno de los estudiantes, indagando lo que consideraron necesario y pertinente, en los tiempos y con las pautas marcadas por ellos mismos, el rol del docente fue crucial, respondiendo a muchas dudas de aquéllos. Al respecto, conviene remarcar la importancia de las preguntas detonantes como guías o ejes de la investigación del estudiante. Aunque esta tarea no presencial se configuró para su realización en 10 horas, los alumnos afirmaron haberle dedicado más de 20, si bien también reconocieron que fue la parte más divertida de la dinámica.

La tercera actividad en la resolución del caso consistió en la presentación de un informe individual provisional. Conforme a lo programado, se requirió a cada estudiante que recogiera en un dossier (1) los problemas jurídicos que le planteaba el caso, (2) la información hallada en torno a los mismos (legislación, jurisprudencia, información complementaria) y (3) las soluciones posibles o alternativas a aquéllos, analizando las bondades e inconvenientes de cada una de las mismas. Aunque en la nota de enseñanza se recoge la posibilidad de realizar esta tarea en grupo, advertida la alta motivación de los estudiantes, se optó por hacerla individualmente. Una vez más, a decir de los propios estudiantes, las 10 horas previstas para esta labor fueron superadas por mucho, afirmando algunos que le dedicaron más de 40.

Los informes, en general, fueron buenos, mostrando el interés y habilidad adquirida por los estudiantes. Se percataron de la trascendencia jurídica de un mero accidente de tráfico y de la importancia, en el caso concreto, del informe-atestado de la policía municipal de San Sebastián que se anexa al caso. Cabe destacar el enfado o malestar de varios alumnos al recibir la corrección del informe provisional, motivado, principalmente, por el desconocimiento de la materia y achacado “a la falta de

experiencia en este tipo de actividades”. Nada especialmente reseñable y utilizado por el docente para la mejora continua del alumnado.

La siguiente actividad fue el contraste de ideas en sesión organizada en grupos reducidos. Corregidos y analizados por el docente los informes individuales provisionales, éste dividió la clase en grupos de 5 personas, atendiendo, prioritariamente, a la información y opinión mostrada por cada uno de los estudiantes en su escrito. Se configuraron grupos con planteamientos individuales diversos, garantizando la discusión y el debate. Se dedicaron, concretamente, 6 horas al contraste de ideas, tres para cada 3 preguntas detonantes (una hora para cada pregunta, más o menos). Los grupos de trabajo se autoorganizaron en cada una de las sesiones, con el objetivo de intentar alcanzar un acuerdo sobre las cuestiones controvertidas, permitiéndoseles modificar su funcionamiento u organización -nunca las personas que los integran- en las distintas sesiones.

Dos notas valorativas de esta fase de la dinámica: los alumnos y alumnas disfrutaron mucho de la actividad colectiva, convirtiéndose el grupo en ámbito adecuado para el intercambio de opiniones y la construcción de una valoración fundada respecto a elementos ejes del caso. Tuvieron lugar discusiones acaloradas pero con respeto y siempre muy fructíferas. Sin embargo, a pesar de que, a priori, en esta actividad se configura la participación del docente como meramente observadora, dejando en manos de los y las estudiantes la gestión del tiempo y de los contenidos, fue imprescindible su participación para garantizar el acierto en la resolución de los distintos elementos del caso. En abundantes ocasiones el docente apreció que todo el grupo aceptaba una resolución inadecuada a alguno de los elementos del caso, pasando por alto algún indicio o elemento transcendental. En estas ocasiones, se vio obligado a participar para garantizar el carácter pedagógico de la experiencia. Ello no quita para que en algún supuesto se permitiera que todo el grupo acordara la resolución inadecuada, pero adecuadamente fundamentada, de alguno de los elementos ejes del caso.

Avanzando hacia el final del proyecto de intervención en el aula, con dos semanas de retraso respecto a la planificación inicial, cada uno de los estudiantes presentó su informe final, desarrollando la actividad que para la resolución del caso propuesto debería realizar un abogado. Con todo, este informe recoge el contenido del informe provisional, modificado y, en todo caso, mejorado, tras el contraste de ideas en los grupos reducidos. El que escribe estas líneas da fe de que los estudiantes quisieron mejorar el informe provisional, no solo por las consultas realizadas, sino, asimismo, por la prórroga temporal solicitada. El resultado último (los propios informes) avalan lo afirmado. La resolución del caso fue casi perfecta, atendiendo a todos sus elementos e incidencias. En cuanto punto negativo de esta actividad, una vez más, los alumnos y alumnas mantuvieron que la confección del informe final les requirió mucho más tiempo que el inicialmente previsto. Por el contrario, la corrección de estos informes, exigió al docente (lógicamente, por otra parte), menos tiempo que el de los provisionales, aunque más del inicialmente previsto.

La última actividad de la metodología implementada fue un debate final para la corrección del caso y una encuesta de opinión. Con el retraso mentado, el 21 y el 28 de noviembre, en dos últimas sesiones, con la participación de todos los alumnos (modalidad presencial), el docente planteó cada una de las preguntas detonantes y fomentó el debate en torno a las mismas hasta dar con la solución o soluciones más adecuadas. Si el que escribe estas líneas tuviera que repetir la experiencia dedicaría menos tiempo a esta dinámica, pues las anteriores ya garantizan sobradamente la resolución adecuada del caso. Ello no quita para destacar el excelente resultado de esta dinámica: los estudiantes se mostraron, en general, como verdaderos expertos en el tema, con dominio absoluto de la materia. En esta última sesión, además de una evaluación de toda la implementación del caso *in voce*, valorando cada una de sus fases, se realizó la encuesta de opinión del alumnado. A ellas nos referiremos más tarde.

Analizada cada una de las actividades, y en una valoración de conjunto, con la modificación temporal mentada (retraso en la entrega del informe final y posterior celebración del debate final para la corrección del caso), en la implementación del caso se han respetado todas las actividades previstas y planificadas: contextualización individual del caso y posterior presentación del informe provisional individual, el contraste de ideas en sesión organizada en grupos reducidos, la entrega del informe individual de resolución del caso y el debate final para la corrección del mismo. En todas ellas la aptitud de los estudiantes fue inmejorable. Aclaradas las dudas iniciales y evaporados los temores, se mostraron activos y con muchas ganas de aprender. A juicio del que redacta estas líneas, los estudiantes disfrutaron de todas y cada una de las fases y dinámicas que integran la resolución del caso. El entusiasmo inicial por entender el caso y sus claves no se vio reducido ni un ápice en su desarrollo. Especialmente motivados se les advirtió en la contextualización individual del mismo; en sana competencia, todos y todas quisieron traer al aula, recogido en su informe individual provisional, la máxima cantidad de información y los ejes más importantes para la resolución del caso. Han disfrutado, igualmente, mucho de las actividades grupales (tanto el contraste de ideas en sesión organizada en grupos reducidos, como en el debate final para la corrección del caso). Todos estos elementos, constatados directamente por el que escribe estas líneas, quedaron patentes, igualmente, en las encuestas de opinión que cumplieron los alumnos el último día de la implementación.

No cabe esconder el papel fundamental desarrollado por el docente para garantizar el éxito de la implementación del método del caso. Estuvo siempre a disposición de los estudiantes, ayudándoles muchísimo, animándoles cuando les veía decaídos, ofreciéndoles pistas para la resolución del caso cuando las consideró necesarias (al respecto, han sido fundamentales las preguntas detonantes). Reflejo de la importancia del docente en el desarrollo de la dinámica, fue la concurrencia masiva a sus tutorías. Nunca ha tenido tantas consultas presenciales en sus 12 años de experiencia docente. Ciertamente, los alumnos aprovecharon las tutorías para aclarar todas sus dudas (principalmente, las mejores fuentes de información y los ejes temáticos claves para la resolución del caso) y ganar confianza en ellos mismos. Del

mismo modo, las consultas vía meil fueron abundantes y constantes, realidad que requirió mucho tiempo del docente. En varias ocasiones, advirtiendo que vía meil no se aclaraban las dudas, el profesor concertó tutorías presenciales, en abundantes casos, con más de un estudiante que presentaba la misma duda o preocupación.

Si el que escribe estas líneas tuviera que señalar la principal dificultad encontrada en la implementación de la nueva metodología haría, sin duda, referencia a la falta de tiempo. Encargado de tres grupos integrados por más de 200 alumnos, enfrascado en labores de investigación, y otros compromisos varios, el cuatrimestre resultó especialmente estresante para el docente. La implementación de una dinámica como la que se describe requiere mucho tiempo y atención por parte del docente, imposible en condiciones normales. El que escribe estas líneas puede afirmar tajantemente que los alumnos del grupo 331 con los que llevó a cabo la experiencia no percibieron esta situación o elemento negativo, aunque sí el resto de estudiantes de los otros dos grupos (301 y 316), con quienes no se realizaron tantas actividades prácticas y a quienes, en cierto punto, se olvidó. El interés más importante, objetivo del cuatrimestre del docente, fue el grupo 331 y su método del caso. Con todo, si tal como se recoge en la nota de enseñanza configurada, se requerían de 29 a 35 horas de dedicación al docente en la implementación del caso, la realidad desbordó la previsión y el profesor dedicó más del doble del tiempo previsto a esta labor. Seguramente, la falta de experiencia tuvo mucho que ver, entendiéndose que en posteriores aplicaciones se debería conseguir mejorar el tiempo dedicado.

CONCLUSIONES

El que redacta estas líneas estuvo especialmente implicado en la adecuada implementación del caso, atendiendo, en particular, a que los alumnos adquirieran los resultados de aprendizaje y competencias previstas. Una vez desarrollada la dinámica considera que, en general, y sin perjuicio de la valoración clemente que ha realizado, los estudiantes han cumplido los objetivos previstos.

La asistencia a las clases fue la normal o no, al menos, diferente a la que se produjo en el resto de grupos. Casi la totalidad de los estudiantes asistió a las clases y, en caso de ausencia, incluso, las justificaron. La concurrencia al examen final, asimismo, fue la ordinaria o normal en comparación con el resto de grupos y otros años escolares. Seguramente, la mayor diferencia se divisó en el resultado final: las notas finales de los alumnos del grupo 331G fueron ligeramente superiores a las del resto de grupos. Pero nada desorbitante, especialmente llamativo o preocupante. Las notas finales fueron parecidas a las de otros años y grupos.

Mirando a las actividades concretas, sin duda, el informe inicial provisional estuvo peor que el final, algo totalmente previsto en la proyección inicial. Los estudiantes sacaron provecho de las fases y actividades anteriores, mejorando su informe provisional. Es cierto que el nivel demostrado por los alumnos en el informe

previo fue dispar. Sin perjuicio de que a todos se les valoró con un “visto”, hubo informes que cumplieron mucho mejor los resultados de aprendizaje. Se notó especialmente -por su calidad- la ayuda, por parte de juristas, que recibieron algunos estudiantes. También se plasmó el trabajo cooperativo realizado fuera del aula.

El docente quedó especialmente satisfecho con la actividad consistente en realizar un contraste de ideas en sesión en grupo reducido. Si bien también en este elemento se divisó disparidad en el alumnado, en general, todos los estudiantes desarrollaron una correcta argumentación jurídica y capacidad de trabajo en equipo, asimilando las aportaciones y opiniones de sus compañeros y compañeras. Llama la atención que varios alumnos que no destacaron en su informe provisional tuvieran intervenciones correctísimas y adecuadas en esta segunda actividad. Cabe destacar, igualmente, la escasa participación de algunos estudiantes en esta actividad. El docente llamó la atención a varios por su silencio, consiguiendo pequeñas y tímidas intervenciones por su parte. Es, sin embargo, algo normal y previsible.

En general, el informe individual de resolución del caso estuvo muy bien, de notable, nos atreveríamos a apuntar. En este elemento es en el que mayor homogeneidad se divisó entre los miembros del grupo 331. Preocupados, especialmente, por la resolución adecuada de los distintos elementos que configuran el caso, los alumnos se esmeraron en la correcta respuesta a las preguntas detonantes y a los elementos derivados. Es esta actividad y su prueba documental (los informes que recabó el docente) el mejor ejemplo de la asimilación de competencias por parte de los estudiantes. También refleja el aprendizaje cooperativo y la retroalimentación consiguiente que persigue la dinámica del método del caso. Unos y unas con ayuda de otros y otras mejoraron mucho su trabajo y, consiguientemente, resultado.

Por último, el debate final de corrección fue un éxito. Como anunciábamos, hubo más participación y de mejor nivel que en la sesión de contraste. Casi seguro porque a estas alturas los estudiantes ya tenían más claro el caso y su resolución y menos miedo a errar. En esta actividad el docente tuvo que limitar mucho la participación de los alumnos, principalmente de aquéllos que querían monopolizar la actividad. Nada importante.

El que escribe estas líneas considera importante apuntar la dificultad de aplicación de los criterios de evaluación a las actividades orales (sesión de contraste y debate final). Ausente el soporte documental que facilita esta labor en las otras tareas (informe provisional y definitivo), y el calor del propio acto, dificulta la aplicación de los criterios previstos, pues el docente está más al desarrollo correcto de la actividad que a la propia evaluación de los estudiantes. Seguro que en el futuro también se mejorará este aspecto.

Fijémonos ahora en la opinión del estudiantado sobre la experiencia. El último día de la implementación se pasó una encuesta de satisfacción configurada por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco a los estudiantes. La cumplimentaron todos y se les pidió sinceridad, argumentándoles el

carácter de experiencia piloto de la metodología implementada y la consiguiente necesidad de mejorar. Los alumnos, en general, valoraron muy positivamente la implementación del caso. La mayoría respondió afirmativamente a la posibilidad de volver a utilizar la metodología del caso en otra asignatura. Les gustó el planteamiento del método, advirtieron su importancia en el aprendizaje autónomo y cooperativo y aplaudieron la motivación que les produce para el aprendizaje de la materia. También valoraron positivamente el acercamiento a la realidad práctica del Derecho que conlleva el método del caso y la oportunidad para adquirir habilidades profesionales. En el otro extremo, criticaron especialmente los estudiantes la falta de información y orientación en el desarrollo del caso (parecen olvidar todas las horas de tutorías y los abundantes mails que el docente respondió!) y que no desarrolla adecuadamente el contenido teórico de la materia. También advirtieron un punto fosco en el sistema de evaluación, pensando, seguramente, que la labor realizada debería tener mayor peso en la nota final. Algunos alumnos presentaron concretos elementos de mejora: la conveniencia de redactar una demanda; la posibilidad de seguir el juicio real en el que se inspira el caso; la búsqueda de un tema más interesante; la necesidad de adquirir experiencia en la resolución de casos repitiendo la metodología;... La misma información aportaron los estudiantes *in voce* en la última sesión.

Con todo, el docente se muestra muy satisfecho con la experiencia vivida y desarrollada. Sin incidir en las distintas actividades que integraron la implementación de la metodología, y conforme a las evidencias expuestas, sin perjuicio de que los alumnos hubieran aprendido mucho, más aprendió el docente. Vió que es posible modificar la metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje, basada en la clase magistral y que bebe más del conductivismo que del constructivismo. Tras esta experiencia es más creyente en las nuevas metodologías. No obstante, duda el docente de la posibilidad de utilizar esta metodología mientras no se modifique la organización de la tarea universitaria. Considera que para implementar los casos adecuadamente se requiere mucho tiempo de atención a los estudiantes, imposible en la actualidad. Es importante que el docente disfrute en la ayuda de la construcción del conocimiento por parte del estudiante, en el proceso de adquisición de competencias profesionales por parte de éste y para eso debe tener las condiciones adecuadas (carga de trabajo, reconocimiento profesional,...). Al respecto, se requiere un esfuerzo de la Universidad, la dedicación de los medios materiales y personales pertinentes y una organización coherente.

El docente realizó abundantes cosas mal; especialmente, la aplicación de los criterios de evaluación en las actividades orales. Necesita experiencia para garantizar su adecuado desarrollo y la correcta evaluación de la participación de los estudiantes en las mismas. Seguramente, el entrenamiento es la mejor vía al efecto. Igualmente, entiende el docente que ha ayudado mucho a los estudiantes, haciéndoles perder facetas de la autoconstrucción del conocimiento. En otra ocasión debería limitarse a presentar las preguntas detonantes, sin dar mayores pistas al efecto. El exceso de ayuda conlleva, a su juicio, una perversión del método y una dificultad en la autoconstrucción del conocimiento que se persigue. Promete, al respecto, el profesor reflexionar al respecto y mejorar en su práctica futura. Del mismo modo, se lamenta el

docente de no configurar un caso que abarque todas las lecciones teóricas del programa de Derecho Procesal II, lo que podría optimizar el tiempo dedicado al caso en el aula y mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos. El docente se compromete, a partir de ahora, cada vez que lea una sentencia, a buscar el caso adecuado, al efecto. Parece tarea harto difícil pero no imposible. Se ha de dar con un caso que permita introducir elementos de las 15 lecciones que configuran el temario completo de la materia.

Desde la perspectiva del estudiantado, el docente queda satisfecho. Aprendieron, se divertieron y conocieron una metodología más activa y cooperativa que dio sus frutos. Además, les acercó a la realidad práctica del Derecho procesal, a la vida diaria de los Tribunales de Justicia, mostrándoles el sentido de la asignatura. Sin perjuicio de que las encuestas confeccionadas por el estudiantado reflejaron, en general, esta opinión, los propios alumnos y alumnas manifestaron su opinión, al respecto, al docente. Es cierto que hubo quejas -iniciales, principalmente- y que se tuvo que “tirar del carro” más que en otras aulas, pero lo propios estudiantes convirtieron sus quejas en éxito. Una vez suficientemente motivados, actuaron con iniciativa propia bajo la tutela del docente. Muchos reconocieron que era la primera vez que redactaban un informe, que exponían públicamente su visión de un tema jurídico o que debatían sobre una cuestión legal. Fueron muchos los que, asimismo, reconocieron que habían adquirido un conocimiento más consistente y crítico, “ese del que no se olvida nunca” apuntaba una alumna. Sorprendió, de la misma manera, muy gratamente al docente lo bien que trabajaron los estudiantes en equipo, retroalimentándose y convirtiendo sus diferencias en oportunidades de mejora colectiva. Comprobó, del mismo modo, de primera mano, que el aula, lejos de la clase magistral, se puede convertir en un espacio de intercambio de información y opinión, y en definitiva, de construcción común o cooperativa del conocimiento.

Recibido: 20 noviembre 2014.

Aceptado: 21 diciembre 2014.