

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO



FACULTAD DE DERECHO

**EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE
ENSEÑANZA DEL DERECHO PARA LA PREPARACIÓN DE JURISTAS QUE
ADMINISTREN JUSTICIA, ESCUELA DE DERECHO DE UNA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHICLAYO - 2017**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE ABOGADO

MARINA LILIANA GUEVARA RUIZ

Chiclayo, 21 de Abril del 2018

**EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE
ENSEÑANZA DEL DERECHO PARA LA PREPARACIÓN DE JURISTAS QUE
ADMINISTREN JUSTICIA, ESCUELA DE DERECHO DE UNA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHICLAYO - 2017**

Por

MARINA LILIANA GUEVARA RUIZ

**Presentada a la Facultad de Derecho de la Universidad Católica Santo Toribio
de Mogrovejo, para optar el Título de:**

Abogado

APROBADA POR

**Mtra. Gladys Yolanda Patricia Ramos Cáceres
Presidente del Jurado**

**Mtra. Katherine del Pilar Alvarado Tapia
Secretario de Jurado**

**Mgr. Manuel Jesús Fernando Bulnes Tello
Vocal – Asesor.**

DEDICATORIA

A Dios por brindarme la vida y así poder culminar esta etapa de mi vida, que me brinda la oportunidad de un nuevo camino como profesional.

A mi familia especialmente a mis Padres Ramos Panta Ramírez y Rosa Ruiz Bravo, por su esfuerzo y apoyo para empezar y ahora culminar con mis estudios.

A mi querida tía Juanita Ruiz Bravo por ese gran apoyo en esos momentos difíciles en el que me motivo a culminar esta hermosa etapa.

A mis tres hermosos hijos Jean Patrick Rodas Guevara, Camila Micaela Rodas Guevara y Jean Armando Rodas Guevara porque son mi motivo y fortaleza para esforzarme y lograr ser profesional.

AGRADECIMIENTO

A Dios mi eterno agradecimiento por haberme bendecido en todo momento de mi vida y colocar a las personas precisas en mi vida que fueron un gran apoyo para lograr culminar mis estudios universitarios.

A mis Padres Ramos Panta Ramírez y Rosa Ruiz Bravo por brindarme la oportunidad de empezar y culminar mis estudios universitarios.

A mi Tía Juanita Ruiz Bravo, por ese gran apoyo que me brindo en momentos difíciles y así alcanzar ser profesional.

A mi Asesor Dr. Manuel Jesús Fernando Bulnes Tello, por su valiosa paciencia, orientación, apoyo , amistad y guía que me brindó para el desarrollo y culminación de mí tesis.

Resumen

Esta investigación se realizó con la finalidad de contribuir a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de Derecho en las universidades, por tanto, se estudiaron las estrategias metodológicas de enseñanza que contribuyen a preparar juristas que administren justicia y que eviten posibles errores judiciales que perjudican la situación jurídica de un sentenciado inocente, caso de la Escuela de Derecho de una Universidad Católica de Chiclayo. El estudio es descriptivo y se aplicó el método de la encuesta con la participación de 80 estudiantes de la escuela de Derecho, previamente se hizo el análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario, cuyos resultados evidencian la necesidad de innovar los métodos de enseñanza con un currículo por competencias, siendo el estudio de casos (reales y simulados) y la investigación formativa las estrategias didácticas más idóneas.

Palabras claves:

Formación de profesionales en Derecho, errores judiciales, métodos de enseñanza.

Abstract

This research was carried out with the purpose of contributing to the improvement of Law students in the universities, therefore, the methodological teaching strategies that help to prepare the jurists that administer justice and that avoid the judicial errors that harm the situation of an incentive trial, case of the Law School of a Catholic University of Chiclayo. The study is descriptive and was applied to the survey method with the participation of 80 students from the law school, previously the analysis of the reliability and validity of the problem was made, whose results show the need to innovate teaching methods with a curriculum for competences, being the study of cases (real and simulated) and formative research the most suitable didactic strategies.

Keywords:

Training of professionals in Law, judicial errors, teaching methods.

ÍNDICE

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
Resumen	5
Abstract	6
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: LAS BASES TEORICAS CIENTIFICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE ABOGADOS EN LAS UNIVERSIDADES	12
1.1. Antecedentes de estudio.....	13
2.2. El error judicial en el campo del Derecho.	16
1.2. El Error Judicial en el Contexto Nacional e Internacional.	18
1.4. Las codenas injustas.....	24
1.6. Los errores judiciales en las codenas injustas	26
1.6.1. Orígenes del error judicial	26
1.6.2. Concepción del error judicial	28
1.6.3. Clases de error judicial	31
1.7. Las Facultades de Derecho entorno a los errores judiciales.	32
1.9. Evolución Jurisprudencial.	34
1.10. Fundamentos.	35
CAPITULO II: LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE EN DERECHO	38
2.1 El Proceso de enseñanza aprendizaje: Estrategias Didácticas.	40
2.2 Estrategias Didácticas en la Formación Universitaria.	41
2.2.1 El Estudio de Casos como Estrategias Didácticas.	42
2.2.1.1 Tipo de Casos.....	44
2.2.1.2 Características del Estudio de Casos.	45
2.2.1.3 Aplicación del Estudio de Casos.....	46
2.2.1.4 Roles de los profesores y estudiantes en el Estudio de Caso.	47
2.2.1.5 Evaluación de los Aprendizaje con Estudios de Casos.....	49
2.2.2 Aplicación de la Estrategia de Estudio de Casos en la enseñanza del Derecho.	50

2.3	Otras Estrategias Metodológicas en la formación de abogados.....	53
2.3.1	El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	53
2.3.2	La Investigación Formativa: El trabajo de investigación.....	55
2.3.3	El grupo básico de encuentro.	56
2.3.4	Proporcionar recursos que respondan a las necesidades de los estudiantes...56	
2.3.5	Utilización de contratos.	57
2.3.6	División de la clase.....	57
2.3.7	Lectura de comprensión.....	57
2.3.8	El estudio de la jurisprudencia.	58
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: PERCEPCIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN DERECHO.		60
3.1.	Características de los Estudiantes de la Escuela de la Derecho.	61
3.2.	Fiabilidad y Validez del Cuestionario .	62
3.2.1.	Estudio de la Fiabilidad:	62
3.2.2.	Validez.	64
3.3.	Análisis de los Resultados del Cuestionario de los Estudiantes.	65
3.3.1.	Percepciones de los estudiantes sobre la Planificación Didáctica.	66
3.3.2.	Percepciones de los estudiantes sobre las Estrategias Didácticas Generales.	68
3.3.3.	Percepciones de los estudiantes sobre las Estrategias Didácticas aplicadas a Derecho.	71
3.3.4.	Percepciones de los estudiantes sobre la Investigación Formativa como Estrategia Didáctica en Derecho.	74
3.3.5.	Percepciones de los estudiantes sobre la Evaluación Didáctica.	77
3.3.6.	Comparaciones entre dimensiones de las Estrategias Didácticas en Derecho.	79
CONCLUSIONES		81
SUGERENCIAS		83
BIBLIOGRAFÍA		84

INTRODUCCIÓN

La formación profesional en las universidades en las últimas décadas está cambiando aceleradamente debido al avance científico y tecnológico, por tanto los retos que debemos asumir los estudiantes y los profesores son altos, pero que a la vez nos comprometen a asumirlos para ofrecer un mejor servicio en la sociedad. En el caso particular de la formación de abogados, existen cambios sustantivos en el proceso de administración de justicia que demandan de una formación por competencias del abogado.

Es en este contexto que varias universidades han optado por modificar sus planes curriculares; sin embargo este proceso requiere de actualizaciones a los profesores especialmente en cuanto a los métodos de enseñanza y formas de evaluación de los aprendizajes, es en este contexto que nos planteamos como problema de investigación la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias metodológicas de enseñanza se deberían aplicar para preparar juristas que contribuyan a la administración de justicia, Escuela de Derecho de una universidad católica de Chiclayo - 2017?.

La aspiración ante este problema está planteado en los objetivos del estudio como: diseñar estrategias metodológicas de enseñanza que contribuyan a preparar juristas que administren justicia y que eviten posibles errores judiciales que perjudican la situación jurídica de un sentenciado inocente, caso de la Escuela de Derecho de una Universidad Católica de Chiclayo; consecuentemente asumimos que deberíamos identificar las estrategias metodológicas de enseñanza que aplican los profesores en la formación de los estudiantes de la Escuela de Derecho, analizar el diseño curricular, el plan de estudios y las estrategias metodológicas que se utilizan para la formación de profesionales en la Escuela de Derecho y analizar las teorías, casos, jurisprudencia relacionadas con la preparación de jurista para la administración de justicia, que contribuya a minimizar los errores judiciales que perjudican a un sentenciado inocente, elaborar una propuesta de estrategias metodológicas de enseñanza para preparar juristas administradores de justicia y que minimicen los errores judiciales que perjudican a un sentenciado inocente.

El estudio es cualitativa y descriptiva, el enfoque metodológico es el método de la encuesta y el estudio bibliográfico, por su alcance es descriptiva porque pretende presentar la situación actual de las estrategias de enseñanza aprendizaje en la formación de profesionales de Derecho, especialmente en lo que se refiere a la prevención del Error Judicial en los futuros juristas que se forman en una universidad de Chiclayo. La población estuvo conformada por los estudiantes que cursan del I al X ciclo académico de la carrera de Derecho de una Universidad de Chiclayo y la muestra de estudio la conformaron 80 estudiantes. Se utilizó para la recolección de datos la técnica de la encuesta a través de un cuestionario dirigido a los estudiantes que conforman la muestra, el mismo que tiene su análisis estadístico de fiabilidad y validez.

Entre los principales resultados que forman parte de esta tesis podemos destacar que, la formación de abogados en el país es un factor clave para la mejora en la administración de justicia, los hechos fácticos que observamos en el día de la sociedad, han generado cierta desconfianza por parte de la ciudadanía respecto al perfil profesional. En el diagnóstico realizado en el que participaron 80 estudiantes de una Escuela de Derecho de una Universidad de Chiclayo, mediante un cuestionario se determinó que las estrategias didácticas específicas aplicada al Derecho son las más valoradas, éstas son fundamentalmente el estudio de casos en sus dos modalidades, casos reales y casos simulados, además que éstos contribuyen a la aplicación de la teoría del Derecho y la jurisprudencia, también en este rubro encontramos a la investigación formativa para desarrollar las capacidades investigativas muy necesarios en los abogados. Asimismo, los errores judiciales es un aspecto a trabajar en la formación de abogados, para ello se requiere aplicar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje en el estudiante mediante actividades que él realice, investigue, los casos reales, los analice, evalúe y tome decisiones correctas.

El estudio está organizado en cuatro capítulos, el primero referido al planteamiento del problema, el segundo al marco teórico donde abordamos los principales aportes teóricos propios del campo del Derecho, pero también desde la docencia con las estrategias metodológicas, en el tercer capítulo se presente el marco metodológico y

en el cuarto y último apartado están los resultados que constituyen el aporte de este estudio.

**CAPÍTULO I: LAS BASES TEORICAS CIENTIFICAS SOBRE
LA FORMACIÓN DE ABOGADOS EN LAS
UNIVERSIDADES**

La formación de profesionales en las universidades tiene serios cuestionamientos fundamentalmente en lo referente a la calidad educativa, prueba de ello es que casi en todos los países latinoamericanos en las últimas décadas han instalado un sistema nacional de evaluación de la calidad universitaria, como parte de una política de Estado. En el Perú, este organismo se denomina Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) encargado de la acreditación de la calidad educativa de los programas educativos, entre éstos el de Derecho.

Son pocas las universidades que han acreditado la carrera de Derecho, como una estrategia para garantizar la formación profesional y cumplir con el encargo social de entregar a la sociedad abogados bien formados y futuros juristas que administren la justicia con rectitud y evitar por ejemplo, errores judiciales que perjudiquen a ciudadanos y que, como consecuencia estén privados de su libertad.

En todo Estado de derecho es evidente que existen errores judiciales a través de los cuales sentencian injustamente a personas inocentes. La justicia en algunos de ellos depende de una persona más no de unas leyes o normas dictaminadas por un conjunto de expertos.

Ante esto, se puede observar siempre a una familia desamparada, unos hermanos huérfanos, una empresa en bancarrota, etc. Consecuencias indirectas ante la falta de conocimiento y de conciencia por parte de los jueces que dictaminan tal sentencia, ya que “El error judicial, por su propia naturaleza, siempre es imputable al juzgador” (Marroquí, 2011).

1.1. Antecedentes de estudio.

Existen estudios sobre la formación de abogados y su relación con el proceso de administración de justicia, entre éstos, Marroquín (2011), manifiesta la importancia de

identificar que los errores judiciales son muchas veces causas de la falta de responsabilidad administrativa de la entidad, ya sea pública o privada.

De igual forma, no se justifica un error judicial por el hecho de que sea por la labor administrativa, sino que además al implicar la libertad de una persona, la privacidad de un derecho que injustamente se le está aplicando.

Ante esto es necesario identificar las causas específicas que inducen a errores judiciales que de tal forma, privan de la libertad a una persona, causas que deben ser solucionadas con la ayuda conjunta de los miembros encargados del juzgado.

Como se sabe, la indemnización por error judicial fue introducida entre nosotros en la Constitución de 1925, cuyo artículo 20 decía: “Todo individuo a favor de quien se dictare sentencia absolutoria o se sobreseyere definitivamente tendrá derecho a indemnización, en la forma que determine la ley, por los perjuicios efectivos o meramente morales que hubiere sufrido injustamente”.

En esta investigación, concluye lo siguiente (Ortiz Treviño, 2015):

- Primero: el error judicial (*miscarriage of justice*) puede definirse *in génere* como una respuesta incorrecta del juzgador en la resolución judicial respectiva.
- Segundo: el error judicial, grave o no en cuanto a sus consecuencias, siempre será generador de una acción a favor de la víctima o afectado para reclamar la reparación del daño (indemnización), de conformidad con lo previsto en el artículo 10 del Pacto de San José, y los artículos 1o. y 113 de la Constitución general.
- Tercero: conviene profundizar en el oficio del juez, así como en su ética y su formación. Si bien es cierto que los jueces pueden interpretar y aplicar el derecho de conformidad con diversas escuelas, es recomendable recuperar el sentido jurisprudencial clásico (saber discernir el *ius ad casum*) al resolver los casos ante ellos presentados.
- Cuarto: las principales causas del error judicial (etiología) son: errores en

el encabezamiento de la decisión; errores en el fundamento de derecho; errores en la interpretación del derecho; errores en la aplicación del derecho y errores en el fundamento de hecho. El Estudio de casos como estrategia de enseñanza aprendizaje en la formación de profesionales de Derecho, ha tenido un desarrollo sustantivo en la universidad y está muy relacionado con la investigación. Sobre la aplicación de esta estrategia en la enseñanza del Derecho, Limpías (2012), lo sintetiza como se explica a continuación.

El Estudio de casos como método didáctico comenzó siendo un método de investigación científica, fue pronto una técnica de enseñanza. Hay noticias que, a finales del siglo XIX, se utilizaba en la Universidad de Harvard en los estudios de derecho, sobre todo en temas procesales y civiles. A principios del siglo XX, se comenzaron a usar de manera sistemática en los estudios de economía empresarial y en los de medicina clínica.

Ya, a partir del primer tercio de siglo XX, comienza a ser un método que cubre programaciones enteras de ciertas materias universitarias en el campo de diversas ciencias sociales. La metodología parte de centrar los contenidos del currículum académico en problemas basados en situaciones reales. A partir de estos, se elaboran materiales didácticos específicos y técnicas que permitan la generalización de lo aprendido.

Desde el punto de vista educativo puede definirse el método de estudios de casos como un proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación científicamente argumentada del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca y permite desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes.

El estudio de casos permite trabajar temas, históricos, sociales o jurídicos reales concretos y existentes y, partiendo de ellos poder construir visiones generales, conceptos sociales y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor

a otros casos.

2.2. El error judicial en el campo del Derecho.

Cuando hablamos de error nos referimos concretamente al error judicial, cometido por un juez o tribunal en el ejercicio de la función jurisdiccional.

Podemos responsabilizar al Poder Judicial por el funcionamiento irregular de la justicia, así como también, por la actuación u omisión de los magistrados y funcionarios que den lugar a un daño reparable por el Estado. A fin de evitar una gran cantidad de demandas innecesarias y excesivas, por errores judiciales, se han establecido ciertas limitaciones para no afectar la seguridad jurídica y resguardar la coherencia de este Poder.

Maiorano (1984) define al error judicial como la grave equivocación sobre los hechos del caso y la consiguiente aplicación del derecho a hechos que no existen, y enumera los siguientes supuestos que le dan origen:

- Deficiencias procesales;
- Circunstancias fortuitas;
- Coincidencias fatales;
- Pruebas falsas, o fraguadas, viciadas por el error, el odio o los prejuicios;
- Parcialidad o error de los peritos;

Hitters (2003) en su obra "La responsabilidad del Estado por error judicial", agrega otras causales, como la demora en el derecho penal, cuando hayan existido anomalías que tornen irrazonable el proceso y cuando no hubo motivaciones suficientes para el sometimiento de la persona al mismo; o bien, ciertas omisiones procesales, donde la irregularidad esté estrechamente vinculada a la noción de falta de servicio. Por otro lado, en el campo del derecho civil, podemos hablar también de demora, frente a cumplimientos defectuosos en las funciones de los magistrados, y comúnmente por irregularidades en el levantamiento de medidas cautelares. Esto así, sin dejar de tener presente el principio dispositivo que gobierna al proceso civil, por lo

cual, a menos que se trate de un servicio irregular de justicia, los daños provocados por la demora deberán ser soportados por los litigantes.

Uno de los supuestos más importantes, que será desarrollado con amplitud posteriormente, es el de las condenas a inocentes, es decir, aquellas personas que son detenidas y encarceladas, resultando luego absueltas o sobreseídas. De la misma manera trataremos el controversial tema de la prisión preventiva, y si corresponde su indemnización o no.

Es de cabal importancia aquí, la reparación a las víctimas de condenas injustas, o condenado “erróneamente” como expresa:

Marienhoff, (1982) ya que el damnificado se vio privado de sus derechos, poniendo en riesgo su buen nombre y honor, privado de su libertad, alejado de su familia, y arrastrando consecuencias psicológicas y morales para el resto de su vida.

En resumen, en los últimos tiempos no solamente se admite este tipo de responsabilidad en el ámbito penal por el dictado de sentencias erróneas, sino que se amplía a las demás ramas del derecho (civil, comercial, laboral, etcétera) y al deficiente procedimiento anterior a la sentencia.

Hay que tener en cuenta, que sobre esta cuestión existen límites para que el Estado no siempre resulte responsable, ya que no todo daño es resarcible. De ser así, caeríamos en un absurdo reproche al Estado por un sinnúmero de causas injustificadas, que no merecerían tratamiento.

En relación a esas limitaciones, en la teoría de la responsabilidad civil se han establecido tradicionalmente las siguientes causales de eximición (Mosset Iturraspe, Kemelmajer de Carlucci, Parellada, 1986):

- Falta de culpa
- Culpa de la víctima
- Hecho del tercero
- Caso fortuito

- Consentimiento del damnificado, cuando se trata de derechos disponibles

Aunque debemos destacar que en el caso de la responsabilidad estatal, donde el factor de atribución es objetivo, las únicas eximentes posibles son las vinculadas a la ruptura del nexo de causalidad.

Por su parte Juan Manuel Hitters (2003), establece ciertas limitaciones para la configuración de la responsabilidad del Estado, en forma de requisitos que deben tenerse en cuenta. Así, nos dice que deben agotarse los recursos procesales posibles, antes de reclamar contra la resolución dañosa; que la carga de la prueba corresponde a quien alega la existencia de culpa, negligencia o dolo en la actuación de las personas presuntamente responsables; y cuando exista la cosa juzgada, deberá derribarse para intentar una indemnización.

Aún así, estas causales no son taxativas, y se deberá analizar en cada caso en particular, las distintas circunstancias, a fin de decidir si se exonera o no al Estado de su responsabilidad.

1.2. El Error Judicial en el Contexto Nacional e Internacional.

El error judicial (*miscarriage of justice*) es hoy día, objeto de mayor escrutinio por la sociedad civil. Algunos casos han resultado paradigmáticos para los medios de comunicación social, curiosamente, esto no se ha generado por actuaciones de los órganos revisores de los jueces sino por recomendaciones. Desde luego, y de conformidad con el artículo 102, B constitucional, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en España, en lo sucesivo la CNDH, no es un órgano competente para investigar supuestos hechos violatorios de derechos humanos cometidos por el Poder Judicial federal, sin embargo, sí lo es para conocer de quejas emitidas respecto de las actuaciones del Ministerio Público Federal. Para ilustrar lo anterior, basta tener en cuenta que es el Ministerio Público la autoridad que tiene el monopolio del ejercicio de la acción penal a través de la integración de la averiguación previa, especie de instrucción para que un juez penal inicie un procedimiento (mediante un auto de formal prisión o de libertad bajo caución), o bien

dicte un auto de formal libertad. Si la averiguación previa ha sido integrada de manera negligente, o errónea, ya por buena fe o incluso dolosamente, puede inducir al juez penal a resolver el auto respectivo de manera equivocada.

Es claro que la problemática del error judicial ha comprado carta de ciudadanía en la defensa de los derechos humanos. Más aún si se trae a colación la reforma del artículo 113 constitucional publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de junio de 2002, que a la letra establece:

Artículo 113. Las leyes sobre responsabilidades administrativas de los servidores públicos, determinarán sus obligaciones a fin de salvaguardar la legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad, y eficiencia en el desempeño de sus funciones, empleos, cargos y comisiones; las sanciones aplicables por los actos u omisiones en que incurran, así como los procedimientos y las autoridades para aplicarlas. Dichas sanciones, además de las que señalen las leyes, consistirán en suspensión, destitución e inhabilitación, así como en sanciones económicas, y deberán establecerse de acuerdo con los beneficios económicos obtenidos por el responsable y con los daños y perjuicios patrimoniales causados por sus actos u omisiones a que se refiere la fracción III del artículo 109, pero que no podrán exceder de tres tantos de los beneficios obtenidos o de los daños y perjuicios causados.

La responsabilidad del Estado por los daños que, con motivo de su actividad administrativa irregular, cause en los bienes o derechos de los particulares será objetiva y directa. Los particulares tendrán derecho a una indemnización conforme a las bases, límites y procedimientos que establezcan las leyes.

Como puede verse, de lo dicho anteriormente, se pueden desglosarse en los siguientes elementos:

- a) El error judicial grave o funcionamiento anormal de la administración de justicia,

únicamente debe prosperar cuando se cause de manera directa e indiscutible un daño objetivo, grave y trascendente a la esfera de los derechos de alguna persona.

- b) No es el caso de error judicial grave cuando en uso de su arbitrio judicial las autoridades jurisdiccionales resuelvan de manera contraria a los intereses de alguna de las partes involucradas en algún litigio.
- c) Si se impugna, sin motivo, una sentencia emitida por el juez de primera instancia como “error judicial” ante el tribunal de alzada se corre el riesgo de llegar al extremo de que se finque la responsabilidad de indemnizar con cargo al órgano recurrido, de tal suerte que se “volvería caótica la prestación del servicio público de administración de justicia”.

Por ello, se debe comenzar con el establecimiento de una tipología mínima sobre lo que es el “error judicial” (*miscarriage of justice*). Ya que, *in génere*, el error es “...una creencia no conforme con la verdad y puesto que la verdad fue definida como lo que es, el error sería lo contrario a la realidad objetiva. Puede decirse que el error es una dirección de la voluntad contraria al evento” (López Monroy y De Jesús, 2009). Trasladando la anterior definición al ámbito de una resolución judicial, podría decirse que el error judicial se ha dado cuando el juzgador debió apartarse de la respuesta correcta.

El problema radica, en principio, en si existe la posibilidad de que un juez emita una respuesta “correcta.” Para dar una respuesta a lo anterior, es menester aproximarse a lo que es el *arbitrium* judicial.

Francesco Carnelutti dijo, con cierto sentido del humor que: “juez es, en primer lugar, uno que tiene juicio; si no lo tuviese, ¿Cómo podría darlo a los demás?” (Carnelutti, 1998: 32 Y 33). De manera más precisa, el juez de cierta forma “encarna”

al órgano jurisdiccional que resuelve un conflicto de intereses jurídicos ante el presentado. Es decir, el juez se ocupa de la justicia “animada”, consistente en decir lo justo. Esto lo explica Álvaro d’Ors (1989) en el sentido de que “...para cada conflicto concreto, para cada caso, es el juez quien debe decir lo que es el derecho; es el *iudex* quien *ius dicit*.” De ahí que tal autor defina al juez como el

...órgano que declara si un acto es justo o injusto...”.(Álvaro D’Ors, 1989:32) Al contar con la facultad especial para juzgar (jurisdicción), “La opinión del juez, su sentencia, constituye un juicio de efecto social.” (Álvaro D’Ors, 1989:36). De ahí que la *iuris-dictio* sea una función pública de gravedad. En este orden de ideas, Rafael Gómez Pérez precisa: “el juez tiene por tanto la capacidad de transformar lo ambiguo en jurídica-mente definitivo, aunque esto no siempre se corresponda con la realidad de las cosas” (Gómez, 1991, p. 114)

Queda claro que el juez es el titular de la facultad de *iuris* decir, o decir lo que es justo. Sin gozar de tal facultad (jurisdicción) formal y materialmente investida, quien pretenda sentenciar con fuerza vinculante, es un usurpador. En las *Siete Partidas* se afirma que “los juzgadores que hacen sus oficios como deben tienen nombre con derecho jueces, que tanto decir como hombres buenos que son puestos para mandar y hacer derecho.” Por tanto, la función judicial no recae en un particular sino en aquel que ha sido investido para ejercer tal función. La Constitución general establece en su artículo 17 tal principio: ninguna persona podrá hacerse justicia por sí misma, ni ejercer violencia para reclamar su derecho (Sánchez-Arcilla , 2003)

Así lo explicaba —en el contexto del Antiguo Régimen— Santo Tomás de Aquino:

...no tiene lícitamente potestad coactiva en las cosas humanas, sino el que ejerce autoridad pública, y los que la ejercitan son considerados como superiores respecto de aquellos sobre quienes, en su calidad de súbditos, recae potestad ordinaria, ya delegada. Por tanto, es evidente que nadie puede juzgar a otra persona a no ser que éste sea de algún modo su súbdito, ya por delegación, ya

por potestad ordinaria (Sánchez-Arcilla , 2003, p. III).

En conclusión, el juez es el sujeto titular del ejercicio de la facultad de la *iurisdictio*. Por consiguiente, como órgano del Estado cuya función es la de juzgar con fuerza vinculante, no cabe la menor duda de la *potestas* del juez. Rafael Domingo Oslé precisa que “distinta de la *auctoritas* es la *potestas*, de *potis*, cuya raíz indoeuropea significa la idea de poder constituido. *Despotés*, en griego, es el amo de la casa...”. *In fine*, *potestas* es “...el poder socialmente reconocido”. Lo que aquí nos ocupa es más bien, el binomio *arbitrium* judicial *auctoritas* de los jueces. Por *auctoritas* se entiende “...el saber social-mente reconocido”. Sin embargo, el binomio señalado, hoy se encuentra erosionado. Sería una afirmación temeraria sostener que los jueces no son sabios sino que debe admitirse, que en parte, el fenómeno codificador ha impedido ejercitar plenamente la prudencia jurídica. Merryman describe como se llegó a esta situación:

Con la revolución, y su consagración del dogma de la separación estricta de poderes, se restringió categóricamente la función judicial. La insistencia revolucionaria en que la ley se hiciera sólo por una legislatura representativa significaba que los jueces no podrían hacer la ley, de manera directa o indirecta. Una expresión de esta actitud era el requerimiento de que el juez usara sólo *la ley* al decidir una controversia... Surge así una imagen del proceso judicial como una actitud bastante rutinaria. El juez se convierte en una especie de empleado experto... Su función consiste simplemente en encontrar la disposición legislativa correcta, compararla con la situación de hecho y consagrar la solución que produce la unión en forma más o menos automática... La imagen neta del juez es la del operador de una máquina diseñada y construida por los legisladores. Su función es meramente mecánica... El juez del derecho civil no es un héroe cultural ni una figura paternal... Su imagen es la de un empleado público que desempeña funciones importantes pero que resultan esencialmente poco creativas.

Lo descrito por Merryman, con crudeza, no obstante con objetividad retrata lo que se generó en un contexto histórico determinado. Por su parte, Bernardino Bravo Lira precisa:

Hasta la codificación, la sujeción del juez a la ley no había sido obstáculo para que prosperara un derecho de juristas. Así lo vio primero en la Roma clásica, luego en la Europa medieval y, en tiempos más próximos a nosotros, en la Europa y la América moderna. En Roma la ley había sido una fuente del derecho muy secundaria, cuyo ámbito principal era lo público. En el Derecho Común europeo e iberoamericano la primacía teórica de la ley —civil, canónica o real— estuvo en todo momento mediatizada, en la práctica, por la doctrina de los autores. La ley era lo que entendían y enseñaban los juristas. De ahí tanto el derecho romano como el Común fueron derechos de juristas, concebidos al modo clásico como un *ars boni et aequi*. En cuanto tales estos derechos se presentaban al juez en forma abierta, de suerte que le correspondía a él cerrarlos caso por caso, mediante su sentencia que entraña una *iurisdictio*.

Por consiguiente, con la codificación moderna los papeles se invierten. La ley se transforma en la principal fuente del derecho. El juez sólo es un instrumento de aplicación de la ley. Bravo Lira explica, al mismo tiempo que la codificación abre paso a una reducción hasta entonces inimaginable del papel del juez. En lugar de declarar el derecho en los casos controvertidos, se le intenta limitar a aplicar la ley a los casos particulares, es decir, subsumirlos bajo una ley general.

Pero, es menester aquí cuestionar ¿Por qué se ha debilitado la *auctoritas* del juzgador contemporáneo? El historiador Bravo Lira pone el dedo en la llaga:

Con ello (la codificación) se pretendía poner a los individuos a cubierto de la arbitrariedad de los jueces. Pero a la postre, sólo se consiguió dejarlos inermes frente a la arbitrariedad de los gobernantes... Un desenlace como éste no tiene nada de inesperado. Al rechazarse la autoridad de los juristas, se privó a las

personas de una protección frente a la potestad de los gobernantes, cuya eficacia fue, por varios siglos, el orgullo de Europa y de América, tanto que cifraban en ella su superioridad frente al despotismo oriental.

En consecuencia, Bernardino Bravo Lira concluye lo siguiente:

Sin embargo, insistimos para terminar, en que, lo decisivo en la implantación de la legalidad por la legalidad no fueron los códigos mismos, sino un cambio de mentalidad de los propios jueces. Bajo el influjo de la Ilustración rompen con el Derecho Común, lo que les deja inermes ante la ley. Entonces se persuaden no sólo de la omnipotencia de la ley, sino de su propia impotencia frente a ella. No osan revisar su contenido. Sólo atinan a aplicarla tal como viene. Sin el legalismo judicial habría sido imposible una legalidad por la legalidad.

1.4. Las codenas injustas.

Según CHAVEZ José R. (2014) en su Artículo denominado: *Sobre sentencias materialmente injustas*, manifiesta que existen situaciones típicas en que podría afirmarse que la sentencia contencioso-administrativa es formalmente impecable pero materialmente injusta.

Cuando se estima en sentencia la inadmisión de una demanda por razones formales que el legislador ha alzado en sustanciales: extemporaneidad, acto consentido y firme, actuación no impugnabile, etc.

Es cierto que los motivos formales de inadmisión de demandas responden a valores y criterios técnicos (seguridad jurídica, eficiencia, etc), pero en la medida que " no abren el melón del fondo del asunto" generan en su destinatario la sensación de injusticia.

Por ejemplo, es patente que una sentencia que inadmite una demanda de una anciana frente a la expropiación de su casa porque interpuso el recurso computando el plazo " de fecha a fecha" aplicando el sentido común en vez del sentido legal (y que

ha provocado ríos de jurisprudencia) resulta formalmente impecable pero materialmente injusta.

Cuando una sentencia se fundamenta en una recentísima jurisprudencia del Tribunal Supremo que rompe con un criterio consolidado, y dictada días, semanas o en todo caso, durante la permanencia del litigio, pese a que cuando se formalizó la demanda o pese a que cuando la Administración dictó el acto, la razón jurídica se asentaba sobre una jurisprudencia pacífica que se ve cambiada en vísperas de la sentencia, con la consiguiente perplejidad y sensación de injusticia material por parte de quien de buena fe confiaba en el Derecho vigente.

Por ejemplo, el reciente cambio de la naturaleza jurídica de las Relaciones de Puestos de Trabajo que ha sido un terremoto procesal pues ha convertido en cascotes infinidad de demandas o contestaciones bien fundadas y con esperanza en un recurso de casación ante el Tribunal Supremo (al menos, los autos dictados en ejecución de sentencias que en su día admitían doble instancia, conservan abierta la segunda como señalé en un post reciente).

Cuando una sentencia se dicta teniendo en cuenta lo argumentado y expuesto por las partes, pese a que el juez intuye que podrían haberse vertido motivos de impugnación u oposición que harían cambiar el signo de la sentencia.

Es sabido que el plantear la tesis de nuevos motivos a que alude el art.33.2 de la Ley Reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativo ha de plantearse de formar prudente y para casos de manifiesta legalidad omitida por las partes, pues si tuviera el juez que plantearlo como regla universal, sobrarían los abogados y el “principio de igualdad de partes y de armas procesales” quedaría en cenizas.

Cuando una sentencia se dicta sobre la base de hechos declarados probados, pese a que el juez intuye que podrían haberse practicado pruebas de distinta naturaleza y fuerza probatoria, que alguna de las partes no ha planteado.

Es sabido que la facultad de las diligencias finales y/o diligencias para mejor proveer según reiterada jurisprudencia es también excepcional y prerrogativa del juez.

En particular, es tristemente frecuente, y provoca sentencias con grandes dudas de su justicia material, el dato de procedimientos judiciales referidos a cuestiones de hecho y en que llegado el momento de practicarse una prueba pericial judicial, la parte que debe soportar la mitad del coste de tal pericia renuncia a la prueba con el fin de no soportar mas gastos, lo que supone debilitar enormemente las posibilidades de éxito de su tesis.

1.6. Los errores judiciales en las codenas injustas

1.6.1. Orígenes del error judicial

En Roma no encontramos ningún antecedente que nos pueda hacer pensar que se concebía la institución del error judicial y mucho menos encontramos algo que siquiera se asemeje a la indemnización basada en esa figura. Para ellos el error se limitaba a un problema en el consentimiento; esto pudo deberse quizá a que el jurisconsulto emanaba su poder directamente del soberano. En la edad media encontramos algunas referencias que se circunscriben básicamente a casos aislados, como afirmaba el autor italiano Giuriati en su obra "*Los Errores Judiciales. Diagnósis y Remedios*", existen antecedentes bibliográficos que dan cuenta de sonados errores judiciales como por ejemplo Martirium Sebastiani Novelli escrito por Triviso en 1480 y que narra la historia de la anulación de un juicio irregular en el que los reos fueron condenados a penas de muerte complejas cuando debieron haber sido condenados únicamente a la hoguera, lo cual se solucionó mediante un juicio posterior; como antes se dijo, estos constituían casos completamente aislados y no porque exactamente se tuviera al error judicial como concepto general; es de anotar que no existía el derecho positivo propiamente, sino que se tenía como una concesión del príncipe que por su benignidad y gracias a las oportunas reclamaciones del afectado o del pueblo otorgaba; en estos períodos el derecho para la víctima consistía en un nuevo proceso y no en una reparación como tal. Esta etapa se extiende hasta los siglos XIV y XV. Era tan evidente la

injusticia derivada de una defectuosa administración de justicia que se constituyó en el primer acercamiento a una responsabilidad general del Estado.

Posteriormente, y precediendo a la codificación, encontramos una etapa en que de manera gradual los conceptos de Monarca y de Estado Soberano ceden ante el de hombre reconocido en su condición, es entonces cuando al advertir cualquier viso o posibilidad de error se determina una nueva substanciación del proceso. En Francia encontramos un antecedente en las Ordenanzas de Felipe IV en 1341 y de Luis IX en 1479 reglamentación que se extiende aún a la Revolución Francesa. Las Ordenanzas de Leopoldo de Lorena y el Código Penal de Lorena establecieron con amplias limitaciones el derecho a indemnización derivado del error judicial, tanto que hasta la Revolución Francesa, pese a muchas insistencias, se quedó corta en el reconocimiento de estos derechos.

La ley penal de las dos Sicilias promulgada en 1865 consagró el derecho de reparación a cargo del Estado por los errores cometidos en la administración de justicia para defender de esta manera los derechos individuales al amparo del criterio de la soberanía popular.

Dieciséis cantones suizos adoptaron conjuntamente normas a este respecto entre los años 1850 y 1893. En Francia al expedirse la reforma de su Código de Instrucción Criminal en 1895 se introdujeron normas que permitían a los particulares solicitar indemnización por las condenas recibidas injustamente.

En países como España existen referencias al error judicial desde las Partidas, pero se citan de manera importante la ley expedida en 1899, el Código Penal de la Marina y el Código Penal de 1928, y sin embargo su expresión en la Constitución Española de 1978 se considera como toda una innovación en materia de instituciones jurídicas.

Su adopción en otros países europeos se obtiene así: Islandia y Dinamarca en 1888, Austria en 1892, Bélgica 1894, Suecia 1895, Hungría 1895, Portugal en 1895

y 1896, Noruega 1897, Alemania en 1898 y 1934, Italia en el Código de Procedimiento Penal en 1913, aunque en este último país un tratadista de la talla de Rocco influyó en la legislación al esbozar la teoría según la cual el error judicial se debería considerar como inevitable ya que emana de una naturaleza humana que por serlo está sujeta a error, influencia que como ya vimos terminó en 1913, pero por lo demás también hay que decir en favor de este tratadista que a pesar de su tesis no negaba el derecho a la reparación patrimonial sino que simplemente le hallaba un fundamento diferente al precisar que el Estado era responsable y debía una reparación con base en la obligación jurídica de asistencia pública o de la solidaridad social.

En cuanto al caso latinoamericano tenemos que México aceptó este tipo de indemnizaciones en 1871 basándose en la legislación europea, de igual manera que Estados Unidos, aunque este último de manera limitada teniendo en cuenta las especialidades de su legislación.

1.6.2. Concepción del error judicial

Para (Marroquín, 2002) el error judicial es una realidad, puede ser causa de que el justiciable pierda injustamente su libertad, su patrimonio, su honra; puede destruir a su familia o destruirlo a él, puede producir la impunidad del autor de un hecho ilícito, y provocar que el juzgador descuidado o inepto otorgue en una resolución al autor de aquél algo que no le corresponda. El error judicial, por su propia naturaleza es siempre imputable al juzgador.

Para Cabanellas (1998) la palabra error significa equivocación, yerro, desacierto y puede definirse como el concepto o juicio que se parta de la verdad, sin la conciencia e intención que entraña la mentira, o también como la oposición, disconformidad o discordancia entre las ideas propias y la naturaleza de las cosa. (p. 422)

La doctrina jurídica contemporánea ha contribuido también a la definición de la figura en estudio al considerar que “El error judicial supone un resultado equivocado, no ajustado a la ley, bien porque no se hayan aplicado correctamente el derecho, bien porque se hayan establecido unos hechos que no se corresponden con la realidad” (Castro, 2006, p. 140).

Cienfuegos (2000) afirma que: “El error judicial se concibe como la equivocación de un juez o magistrado cometida en el ejercicio del servicio público de administración de justicia, generadora de un daño” (p.294).

Marroquín (2002) dice:

El error judicial, o bien se comete por un desliz inculpable o por una conducta culposa del funcionario judicial debida a su ignorancia o a su falta de atención y cuidado. Así pues, resulta inaceptable hablar de error intencional, pues éste, por su propia naturaleza, nunca se comete deliberadamente. (p.563)

Los españoles (Irureta Uriarte y Jiménez y Porcar, 2007) precisan que el error judicial se verifica cuando el juez o magistrado, en el ejercicio de su actividad jurisdiccional, ha actuado de manera manifiestamente equivocada en la fijación de los hechos o en la interpretación o aplicación de la ley, ocasionando un daño efectivo, evaluable económicamente e individualizado con relación a una persona o grupo de personas.

De la definición recién señalada surgen un conjunto de elementos necesarios para que se configure el error judicial. Dichos elementos son los siguientes:

- a) Debe existir, por parte del juzgador, la aplicación de un precepto legal inexistente, caduco o con una integración palmaria y bien expresiva en su sentido contrario o con decidida oposición a la legalidad.
- b) Asimismo, existe error judicial en el evento que el juez o magistrado efectúe una interpretación manifiestamente errónea de la norma legal.
- c) También se verifica un error judicial cuando en la fijación de los hechos se incluyen equivocaciones evidentes y palmarias. Por ejemplo, se plantearía el error al omitirse trascendentalmente los hechos o al atender a otros distintos de

los que integran el *factum* del litigio.

- d) Por último, el error judicial se produce cuando se desatiendan datos de carácter indiscutible, sin que pueda confundirse con una nueva instancia.

Las causas más frecuentes que originan error judicial son las siguientes:

1. Errónea apreciación de los hechos.
2. Equivocada subsunción de circunstancias fácticas a la hipótesis normativa.
3. Utilización errónea de normas legales.
4. Incompetencia técnica.
5. Falta de experiencia.
6. Ausencia de prudencia.
7. Precipitación.
8. Deshonestidad.

Por su parte Hernández (1994), señala que:

El error judicial es la equivocación crasa y palmaria cometida por un juez, magistrado o sala de magistrados, en el ejercicio de sus funciones jurisdiccionales, siempre que dicha equivocación haya alcanzado firmeza, no sea debida a culpa del perjudicado y haya causado daños efectivos, valubles e individualizados. (p. 81)

El error judicial es un error insubsanable mediante recursos ordinarios, y tiene como propósito último la reparación correspondiente por parte del Estado, sin perjuicio de la facultad de éste de repetir contra los jueces y magistrados en los casos que éstos hayan actuado con dolo o culpa grave, lo que es imprescindible demostrar es que sus daños sean ocasionados como consecuencia de la adopción de resoluciones injustas que directamente priven de bienes o derechos a una parte, o le impongan indebidamente obligaciones o gravámenes, esto es, que se haya dictado una resolución judicial manifiestamente equivocada, cuyos perjuicios causen directamente, por sí mismos un daño en los bienes del particular.

Por último, es importante destacar que el concepto de error judicial está limitado a los casos que no son susceptibles de enmendarse en el marco de los recursos procesales que las leyes adjetivas prevén, "habida cuenta de que el legislador los ha contemplado para subsanar precisamente las deficiencias posibles dentro de un procedimiento jurisdiccional. El error judicial es un error insubsanable mediante recursos ordinarios, y tiene como propósito último la reparación correspondiente por parte del Estado, sin perjuicio de la facultad de éste de repetir contra los jueces y magistrados en los casos que éstos hayan actuado con dolo o culpa grave.

1.6.3. Clases de error judicial

La doctrina mayoritariamente diferencia entre el error *in procedendo* y el error *in judicando*. El primero consiste en apartarse de los medios procesales aplicables al caso, ya sea por error de las partes o por error propio: es el error en la forma, en la estructura externa de los actos. Con este error las garantías que consagra el derecho procesal se ven seriamente afectadas y puede llegar incluso a privar del derecho de defensa. El segundo error es en el pronunciamiento, consiste en un error de fondo porque es una equivocación en el fallo, en la providencia.

Sin embargo, hay tratadistas que defienden la unidad del error judicial argumentando que la heterogeneidad entre las dos categorías antes expuestas no es lo suficientemente amplia como para justificar una diferenciación; igualmente se va a producir un error en la providencia y es esto lo que cuenta.

Según estos tratadistas el destinatario de la norma legal es uno: El Juez, lo cual refutan los partidarios de la diferenciación pues el juez no es destinatario de la norma sino "intermediario entre la norma y los sujetos de derecho".

El error jurisdiccional debe considerarse en la sentencia y es ella la que adolece de la falla, según el tratadista Félix Olmos, con lo cual puede expresarse otra clasificación as:

- a. De forma.** No se equivoca en la sustancia de la decisión tomada, como por ejemplo equivocarse en la fecha o en el nombre de alguna de las partes. Es fácilmente subsanable.
- b. De fondo.** El cual equivoca la sustancia misma de la decisión y no es fácilmente apreciable e igualmente difícil de reparar. No decidir sobre las cuestiones planteadas, por ejemplo, o cuando existe contradicción entre el acuerdo y la sentencia.
- c. De omisión.** No toma en cuenta alguna excepción o defensa importante, o cuando no hace un pronunciamiento expreso sobre algún tema objeto central de debate.
- d.** De hecho
- e.** De derecho
- f.** Esencial
- g.** No esencial
- h.** De origen
- i.** De copia

1.7. Las Facultades de Derecho entorno a los errores judiciales.

La actividad u omisión del Estado, dentro del ámbito contractual o extra-contractual y en el cumplimiento de cualquiera de sus tres funciones, ya sea administrativa, legislativa o judicial, es susceptible de causar daños a los particulares que, de acuerdo con la más elemental noción de equidad y justicia, requieren ser reparados por su autor; esto es, por el Estado.

A pesar de que en nuestros días esta noción nos parece una necesaria e ineludible consecuencia del Estado de derecho receptado por el modelo de democracia occidental, no podemos dejar de mencionar que el reconocimiento de la responsabilidad del Estado fue el producto de una larga evolución histórica, con

marchas y contramarchas, a través de las cuales se fue delineando paulatinamente hasta adquirir los contornos que hoy la caracterizan. Ello se debió fundamentalmente a la labor de la jurisprudencia y de los doctrinarios, y posteriormente, en algunos casos particulares, al reconocimiento expreso de la legislación. Sin embargo, también es dable destacar que en ciertos ámbitos esta evolución se encuentra todavía inacabada, tal como sucede con el reconocimiento de la responsabilidad del Estado por los daños producidos en ejercicio de su función jurisdiccional.

El error judicial puede dar lugar a distintos tipos de responsabilidades. Desde una óptica de las diferentes ramas del derecho podemos distinguir al menos las siguientes:

a) La responsabilidad civil del juez, que implica su obligación personal de resarcir patrimonialmente los daños producidos, siempre y cuando pueda imputársele un actuar doloso, culpa grave, desconocimiento palmario del derecho, etcétera; es decir, que su accionar trascienda el marco de la falta de servicio.

b) La penal, en caso de que su actividad encuadre en alguno de los tipos previstos por el Código Penal.

c) Su responsabilidad política, en cuanto el ejercicio incorrecto de su función como juez dé lugar al juicio político o *jury* de enjuiciamiento.

d) La responsabilidad administrativa en sede disciplinaria.

e) La responsabilidad directa y objetiva del Estado, al margen o subsidiariamente de la persona del juez, por falta de servicio o errores judiciales en la administración de justicia.

Si bien estas diferentes clases de responsabilidad pueden coexistir, en el presente trabajo nos centraremos en el último mencionado, esto es, en la responsabilidad del Estado por error judicial y anormal funcionamiento de la

administración de justicia.

A tal fin, comenzaremos describiendo de manera somera cómo la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en nuestro país, ha ido pasando de una concepción civilista que analizaba la responsabilidad del Estado con base en parámetros de imputación subjetivos, a fundarla de manera objetiva y directa en el Estado. Posteriormente estudiaremos cuál es el fundamento de dicha responsabilidad. Luego delimitaremos el concepto de función jurisdiccional, para finalmente centrarnos en la responsabilidad específica del Estado por su actividad jurisdiccional en sus diferentes versiones de error judicial, en los ámbitos penal y civil, y anormal funcionamiento de la administración de justicia.

Dadas las particularidades que presenta, se tratará por separado la problemática de las víctimas de prisiones preventivas cuando resultaron sobreseídas o absueltas en la sentencia definitiva que pone fin al proceso penal.

Por último, se arriba a una conclusión en cuanto al estado actual de la situación.

1.9. Evolución Jurisprudencial.

A falta de ley expresa que regule la responsabilidad del Estado en general, cabe primordialmente a la justicia el mérito en cuanto a los avances logrados a lo largo del tiempo en esta materia. A grandes rasgos, es posible sintetizar esta evolución con base en tres *leading cases* fallados por la Corte Suprema de Justicia de la Nación, a partir de los cuales se fue evidenciando el cambio de criterio desde una concepción que fundaba la responsabilidad del Estado por su actividad extracontractual acudiendo exclusivamente a principios y normas civilistas, a una noción objetiva y directa de responsabilidad estatal, sustentada exclusivamente en principios de derecho público.

A pesar de este afianzamiento en el reconocimiento amplio de la responsabilidad

estatal por la actividad administrativa e incluso legislativa del Estado, la relativa a la función jurisdiccional, como se dijo, viene más atrasada por las particularidades y modalidades propias que presenta.

1.10. Fundamentos.

Superada la etapa civilista, se esbozaron numerosas doctrinas desde una perspectiva de derecho público en cuanto al fundamento de la responsabilidad estatal. Actualmente, en nuestro país la mayoría se inclina por sustentar la misma en los principios del Estado de derecho. En palabras de Maiorano (1984):

Ello significa que no reside en uno de los principios, sino en todos ellos, a saber: a) el “afianzamiento de la justicia” establecido como una meta en el Preámbulo de la Constitución nacional; b) el derecho a la vida, implícita-mente contenido en la Constitución nacional como necesario sustento de los restantes derechos; c) la garantía del artículo 17 que asegura la inviolabilidad de la propiedad; d) la igualdad ante la ley prevista por el artículo 16; e) las garantía de la libertad (artículo 18); f) el artículo 19 por el cual ningún habitante de la nación será obligado a hacer lo que la ley no manda, ni privado de lo que ella no prohíbe; g) el artículo 33 por el cual las declaraciones, derechos y garantías enumerados en la Constitución no serán entendidos como negación de otros derechos y garantías no enumerados.

Por su parte, la Corte Suprema de Justicia de la Nación pareciera no haber adoptado un criterio definitivo en este tema. En algunos casos, como en *Laplacette*, la ha fundado en los artículos 17 y 18 de la Constitución nacional. En tanto que en otros precedentes, como “*Canton, Mario Elbio c/ Gobierno Nacional*”, la fundó exclusivamente en el artículo 17 de la Constitución nacional, sin hacer mención alguna al artículo 16 sobre la igualdad de las cargas públicas. En “*Azzetti*”, parece sustentarla en el artículo 16 de la Constitución nacional (Azzetti, 1999) Posteriormente, en el caso “*García Ricardo Mario*”, recurrió a los artículos 17 y 16 de la carta magna, señalando que la responsabilidad se genera cuando se impone al particular una carga

desproporcionada que excede la cuota normal de sacrificio que impone la vida en comunidad (Cassagne , 2000-D, 1228).

En lo relativo a la responsabilidad por error judicial, el alto tribunal, en el caso “Roman” (1995 -B, 440) la fundamentó en las garantías de igualdad y propiedad al sostener que la indemnización “sólo comprende a los perjuicios que, por constituir consecuencias anormales... significan para el titular del derecho un verdadero sacrificio desigual; que no tiene la obligación de tolerar sin la debida compensación económica, por imperio de la garantía consagrada en el artículo 17 de la Constitución nacional”.

En nuestra opinión, siendo que nuestra Constitución no recepta de manera expresa la responsabilidad del Estado, coincidimos con la postura mayoritaria que la funda en los principios propios del Estado de derecho y las distintas normas constitucionales que le dan sustento, complementándola con la teoría de Soto Kloss, en el sentido de poner el acento en la posición de la víctima por sobre la del causante del daño, y si su actividad ha sido o no lícita, a la hora de determinar si la reparación es pro-cedente. Esto último como una lógica consecuencia del carácter objetivo que reviste este tipo de responsabilidad.

En el caso específico de la responsabilidad del Estado por error judicial en el ámbito penal, además de los artículos 19 y 18 de la Constitución nacional que consagran las garantías de reserva y del debido proceso, de las que se deriva el principio de inocencia y la libertad ambulatoria, respectivamente, deben incluirse también, como luego se verá, a los tratados internacionales de derechos humanos que tratan específicamente el caso de condenas erróneas en el ámbito penal.

De este sustento directo de la responsabilidad estatal en la Constitución nacional se derivan importantes consecuencias. En primer lugar, no hace falta una ley especial que regule la materia. Basta que se produzca un daño cierto y actual que implique una vulneración a las garantías de igualdad, propiedad, inocencia, razonabilidad, etcétera,

y que éste sea imputable al Estado por su actividad en el ejercicio de la función judicial para que la víctima pueda reclamar a éste su reparación. Por consiguiente, pensamos que tampoco debiera ser necesaria la existencia de un procedimiento específico que habilite cuestionar una sentencia errónea de cualquier fuero o una detención arbitraria infundada o a la postre errónea, pues las garantías constitucionales son operativas y no requieren de regulación específica para ser ejercidas en toda su extensión; caso contrario se tornarían en meras declamaciones.

Asimismo, estas garantías constituyen el punto de partida, el piso mínimo de protección que están obligadas a brindar las provincias al margen de sus regulaciones específicas, en virtud de la supremacía de la carta magna y la jerarquía constitucional de los tratados en cuestión, consagrados en los artículos 31 y 75, inciso 22, respectivamente.

Por último, al ser uniforme el fundamento de la responsabilidad del Estado, no cabe hacer distinciones en cuanto al tipo de actividad que la origine. De ahí que rechazamos la postura de quienes sostienen que la responsabilidad del Estado en materia judicial es excepcional (Cassagne, 2000: 485).

CAPITULO II: LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE EN DERECHO

La Didáctica Universitaria comprende el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso se expresa en la interacción del docente y de los estudiantes en un espacio formal que generalmente es el aula, donde se concretiza el proceso de planificación e implementación (diseño curricular, planes de estudios, capacitación de profesores, laboratorios, entre otros) que se realiza, con el propósito de formar profesionales de calidad.

Las variadas formas que existen en la vida universitaria para el desarrollo de las sesiones de clases, obedecen a su naturaleza, a la obligación de promover las innovaciones y reformas que respondan a los contextos y cambios derivados de la ciencia y la tecnología, que dicho sea de paso, ella misma genera.

El enfoque curricular basada en competencias, en la última década ha cobrado especial vigencia en la formación profesional universitaria, también lo es para la carrera profesional de Derecho. Se inició en las universidades norteamericanas y europeas, y se está extendiendo progresivamente en las universidades latinoamericanas. El marco conceptual más sistematizado y concreto es el Proyecto Tuning. Cada universidad está incluyendo en sus proyectos educativos, las competencias genéricas y específicas que forman parte de este documento y, que es el resultado del trabajo cooperativo de las universidades a través de procesos de investigación.

La UNESCO señala que el profesor universitario debe reunir como competencias: el conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los estudiantes, conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los aprendizajes, a fin de ayudarles a aprender; el compromiso con el saber en la disciplina en el marco del respeto de las normas profesionales y del conocimiento de las nuevas circunstancias; el conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina, en relación con el acceso al material y los recursos en el ámbito mundial y con la enseñanza de la tecnología (Francis, 2005).

La vida universitaria significa un compromiso firme con el saber, este principio se evidencia fundamentalmente en las aulas, en la relación docente – estudiante. El docente universitario desarrolla este saber a través de la investigación, y los estudiantes se incorporan en ésta, gradualmente mediante el aprendizaje autónomo. Sin embargo, la didáctica que se utiliza no está permitiendo la creación de este espacio muy propio de la universidad, por razones diversas que son materia de investigación.

2.1 El Proceso de enseñanza aprendizaje: Estrategias Didácticas.

La palabra estrategia se refiere, etimológicamente, el arte de dirigir las operaciones militares. En la actualidad su significado no sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. Referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica pues se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje. Nosotros aquí vamos a fijarnos en las tres estrategias didácticas más importantes, a saber: los métodos, las técnicas y los procedimientos didácticos (Carrasco, 2009).

La planificación de la enseñanza y del aprendizaje, es un punto clave de la docencia universitaria en el modelo de formación por competencias. La mayor inversión de tiempo y de esfuerzo está en esta fase. El profesor o el equipo de profesores tienen que hacer un cambio de actitud en la enseñanza, lo que significa fundamentalmente no dar lugar a la improvisación, por el contrario fortalecer la enseñanza a partir de una muy bien pensada planificación.

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (aquellos que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros

alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles (Zabalza, 2011, p. 34).

La clase, es la concreción de lo planificado de la formación universitaria. El proceso de enseñanza aprendizaje se configura en esta fase, lo que significa que se va adecuando al contexto de la clase, por eso es importante comprender la naturaleza flexible de este proceso para evitar la aplicación rígida de lo planificado.

A principios de los años setenta, investigadores de ambos lados del Atlántico (Snyde, 1971; Millar y Parlett, 1974) se dedicaron a investigar cómo era el aprendizaje de los estudiantes en algunas universidades de prestigio. Lo que encontraron fue que, sorprendentemente, no era la docencia lo que más influía en los estudiantes, sino la evaluación (Gibas y Simson, 2009).

2.2 Estrategias Didácticas en la Formación Universitaria.

Las estrategias metodológicas tienen el propósito que los estudiantes encuentren en las sesiones de clase, el espacio para el desarrollo de competencias de acuerdo a los perfiles profesionales universitarios. Un profesional egresado de la universidad, tiene que tener competencias relacionadas con la investigación, siendo éste un rasgo que lo diferencia de los profesionales formados en otras instituciones de educación superior no universitaria.

El modelo de estrategias metodológicas basadas en la investigación, contribuye a la solución de deficiencias académicas que, por lo general, tienen los estudiantes universitarios, entre éstas tenemos: a) la escasa lectura, b) el procesamiento de información, c) la producción y redacción de textos científicos, d) el trabajo en equipo, e) la metacognición de los aprendizajes, entre otras.

Es posible trabajar diferentes competencias genéricas o transversales con las estrategias metodológicas centradas en la investigación, como por ejemplo: la capacidad de investigación, la capacidad de trabajo en equipo, capacidad de

comunicación oral y escrita, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas (Gonzales, 2003; Gonzales, 2004).

2.2.1 El Estudio de Casos como Estrategias Didácticas.

La metodología de aprendizaje con casos reales no tiene un origen bien definido ya que, por el amplio sentido que tiene, en la educación desde sus inicios aparecen los ejemplos o “casos” que los alumnos deben de analizar. En la época moderna, esta metodología fue formalizada por la Universidad de Harvard entre los años 1870 al 1895 por el profesor Christopher Columbus en la facultad de derecho.

También conocida como sistema de casos, los estudiantes debían buscar la mejor solución a una historia y defenderla con argumentos válidos. Más adelante esta metodología fue evolucionando, siendo adoptada por otras facultades, se complementó con otras técnicas como el juego de roles y el socio drama para dramatizar el caso y traerlo a un escenario de la vida real, el cual los estudiantes logren comprender mejor. El juego de roles que permite representar los casos que se dan en escenarios reales pero que por su propia naturaleza no pueden ser llevados al aula directamente, sino que los estudiantes los puedan representar; de manera similar con los sociodramas.

El estudio de casos reales es una metodología en la que los alumnos analizan una serie de casos de la vida real con el objetivo de intercambiar ideas acerca de las diversas formas para solucionar el problema de cada uno de los casos. El profesor funge como moderador y guía del debate, así como al finalizar, al ordenar las contribuciones de los alumnos y ofrecer una conclusión. Los casos solo brindan datos y escenarios concretos para reflexionar, analizar y discutir las posibles soluciones que al final los alumnos de un grupo deben de generar y explicar en forma de conclusiones (Ortegón, 2015).

Los casos ayudan a los profesores a explicar los conceptos de los temas por medio de casos reales o explicar los conceptos solo cuando considere que sean necesarios para entender y resolver el caso, en este caso se dice que se aplica la teoría de “justo en el

tiempo". Los alumnos aparte de aprender conceptos, desarrollan habilidades como capacidad de análisis, pensamiento crítico, defensa de argumentos, comunicación oral y creatividad.

Normalmente el estudio de casos es usado en escuelas de Derecho, negocios, leyes, medicina y ciencias sociales, pero pueden ser usados en cualquier disciplina en la que el profesor quiera que los estudiantes apliquen los conceptos aprendidos en situaciones que se presentan en el mundo real.

La aplicación de un estudio de casos consiste en dos etapas: 1. Análisis del caso: el estudiante, de manera individual, analiza, reflexiona, y justifica sus opiniones acerca del caso y 2) debate en equipo: en grupos de alumnos que con anterioridad ya hayan analizado el caso, comparten, analizan y cuestionan las opiniones de cada uno de los integrantes del grupo con la idea de que al final del debate se documente una conclusión grupal enriquecida con las opiniones de cada uno de los alumnos del grupo (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

La técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones.

Evidentemente, al tratarse de un método pedagógico activo, se exigen algunas condiciones mínimas. Por ejemplo, algunos supuestos previos en el profesor: creatividad, metodología activa, preocupación por una formación integral, habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación con el alumnado y una definida vocación docente. También hay que reconocer que se maneja mejor el método en grupos poco numerosos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2012).

Específicamente, un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Su aplicación como estrategia o técnica de aprendizaje, como se apuntó previamente, entrena a los alumnos en la

elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad. Y esto lo hace particularmente importante.

El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que le entrena para generarlas. Le lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias, de esta manera le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al alumno a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real. Ese es su gran valor.

Un Estudio de Caso sistematiza a lo largo de un período de tiempo una o varias experiencias o procesos, sus momentos críticos, actores y contexto con el fin de explorar sus causas, y entender por qué las experiencias o procesos objeto de estudio se desarrolló como lo hizo, obtuvo los resultados que obtuvo, y qué aspectos merecen atención particular en el futuro. De esta manera actores externos pueden comprender lo que ocurrió y aprender de esa experiencia o proceso. El Estudio de Caso usa múltiples fuentes de evidencia y explora el objeto de estudio dentro de su contexto. Esas fuentes de evidencia incluyen documentos, archivos, entrevistas, observaciones directas, u objetos (Luna y Rodríguez, 2011).

2.2.1.1 Tipo de Casos.

Existen diversos estudios que han aportado con la clasificación del estudio de casos como estrategia didáctica en la enseñanza universitaria, y que por lo tanto, es de aplicabilidad válida en la carrera de Derecho. En todos los casos existen coincidencias en partir del objetivo que se pretende alcanzar al desarrollar el caso con los alumnos; en base a los objetivos, los casos se dividen en los siguientes tres tipos (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2015).

Casos centrados en el estudio de descripciones: el objetivo de estos casos es que los alumnos analicen e identifiquen los conceptos clave en una situación. Son utilizados principalmente para presentar los conceptos por primera vez y no se pretende que los alumnos planteen una solución, solo son informativos e invitan a la reflexión.

Casos de resolución de problemas: el objetivo es que los alumnos propongan diversas soluciones y se discutan en grupo con la meta ideal de que los alumnos aprendan a tomar decisiones y reflexionen acerca de las consecuencias de las soluciones que plantean. Esta categoría se divide en dos subgrupos: a) casos centrados en el análisis crítico, para que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico al opinar ventajas y desventajas de las soluciones al caso propuestas por otros alumnos, para estos casos es necesario que los alumnos hayan estudiado previamente el problema y b) casos centrado en generación de propuestas, siendo la meta que en estos casos los alumnos propongan diversas soluciones de forma individual y plantearlas en grupo para que al final del debate se llegue a un consenso con la solución más adecuada para el caso.

Casos centrados en la simulación: con el objetivo de que los alumnos se sientan identificados con el caso, se dramatiza la situación con la participación activa de los alumnos, representando los personajes y actuando el caso. Con este se busca que los alumnos sean empáticos con los personajes del caso.

2.2.1.2 Características del Estudio de Casos.

La técnica de estudio de casos como método docente, tiene la gran ventaja de que se adapta perfectamente a distintas edades, diversos niveles y áreas de conocimiento.

Las narraciones presentadas como estudio de caso, dentro de la perspectiva didáctica, deben cumplir una serie de condiciones entre las que destacan las propuestas por Mucchielli (1970):

- Autenticidad: ser una situación concreta basada en la realidad.

- Urgencia de la situación: ser una situación problemática que provoca un diagnóstico o una decisión.
- Orientación Pedagógica: Ser una situación que puede proporcionar información y formación en un dominio del conocimiento o de la acción.
- Totalidad: Ser una situación "total"; es decir que incluye toda la información necesaria y todos los hechos disponibles.

2.2.1.3 Aplicación del Estudio de Casos.

Existen diversas formas para aplicar la estrategia de estudio de casos, una de las más generalizadas en la propuesta por Colbert y Desberg (1996) que plantean las siguientes fases para el estudio de un caso:

Fase preliminar: presentación del caso a los participantes, proyección de la película, audición de la cinta o lectura del caso escrito.

Fase eclosiva: "explosión" de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes. Cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente. Si cada cual se puede expresar libremente, se llega a continuación a un cierto relajamiento de las tensiones del comienzo y desemboca, finalmente, en el descubrimiento de la incompatibilidad de puntos de vista.

Fase de análisis: 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 acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por determinados prejuicios, se habían orillado. La única prueba de objetividad es el consenso del grupo en las significaciones. En esta fase es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.

Fase de conceptualización: es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Dicho de otro modo, se trata de gestar principios pragmáticos de acción que sean válidos para una transferencia. Como en la fase anterior, la única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo.

Por lo anterior, el análisis de un caso concreto, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del tema considerado en él.

2.2.1.4 Roles de los profesores y estudiantes en el Estudio de Caso.

La universidad es un espacio académico de formación, en el cual, los principales actores son los profesores y los estudiantes. En esta estrategia están comprometidos ambos, con sus propios roles, pero sobretodo con lo que tengan que hacer los alumnos.

En la preparación de un caso ya elaborado, el profesor ha de estudiarlo detenidamente antes de aplicarlo a la clase. Sobre la materia que se trate el caso, el profesor ha de poseer, en una gran medida, conocimientos superiores a los de los alumnos. En el campo del Derecho, la experticia del maestro está dada fundamentalmente por la experiencia laboral en escenarios reales como corresponde.

Debe leerlo cuidadosamente varias veces, haciendo todas las anotaciones que le parezcan importantes, hasta que se sienta completamente compenetrado con el problema. Debe asegurarse de conocer las respuestas a cualquier posible pregunta sobre las informaciones expuestas en el caso. De todos modos, en la clase (al igual que un "iceberg") deberá mostrar una novena parte de sus conocimientos, dejando el resto preparado para casos de necesidad.

El profesor, en la discusión del caso, la cual toma normalmente entre una hora-hora y media, tiene generalmente un papel en cierto modo pasivo (en cuanto transmisor de conocimientos), pero también tiene un papel muy activo e importante (como moderador y motivador de la discusión). Ha de ser no directivo en el fondo (contenido de las ideas,

juicios y opiniones), pero directivo en la forma (regulación y arbitraje de la discusión). Por ello, no debe en absoluto intervenir personalmente dando la propia opinión: no es posible ser juez y parte en el mismo proceso.

La participación del profesor puede ser la siguiente (López, 1997):

- Formular buenas preguntas (que motiven la reflexión, la relación de ideas, la profundización o juicio crítico, que clarifiquen o ayuden a encontrar puntos clave) durante la discusión.
- Tener con los alumnos una relación sincera, afable, informal y democrática.
- Conceder la palabra a los alumnos que la pidan.
- Hacer que todos participen, pero sin que nadie acapare la conversación.
- Evitar que un participante sea inhibido por otro.
- Llevar al grupo de una fase a otra.
- Sintetizar progresivamente lo que descubra el grupo.
- Evitar exponer sus propias opiniones.
- Utilizar el pizarrón o algún otro recurso pedagógico para resumir y clarificar.
- Administrar el tiempo para asegurar el avance del grupo.
- Reformular (repetir con otras palabras) las buenas intervenciones de cualquier alumno.
- Forzar tanto el análisis riguroso como la toma de decisiones.

Por su parte el estudiante debe participar activamente asumiendo los siguientes roles

- Entender y asimilar el método del caso.
- Tener conocimientos previos sobre el tema.
- Trabajar individualmente y en equipo.
- Formular preguntas relevantes para la solución del caso.
- Participar mediante la expresión de sus opiniones, juicios, hechos y posibles soluciones.
- Escuchar atenta y abiertamente las opiniones de los demás.
- Llegar a un consenso global.

- Reflexionar sobre los aprendizajes logrados.

2.2.1.5 Evaluación de los Aprendizaje con Estudios de Casos.

Las actuales tendencias en la docencia universitaria, es la relación complementaria entre los métodos de enseñanza y aprendizaje con la evaluación de los resultados. Las estrategias didácticas son también instrumentos de evaluación, por eso es muy importante que en el estudio de casos lo que realice el estudiante para aprender también sea valorado con fines de evaluación y calificación.

A los estudiantes se les dice que no hay respuestas correctas o incorrectas al analizar y resolver casos. También se les menciona que no traten de convencer al maestro de ejecutar los cursos de acción o soluciones que ellos proponen. Aquí el trabajo del profesor consiste en ayudar a los estudiantes a identificar y desarrollar contextos basados en prácticas específicas partiendo de teorías o modelos.

Cuando los estudiantes analizan un caso, definen los problemas, clarifican dudas, ponderan las alternativas y escogen un curso de acción. Estas habilidades integran la reflexión crítica. Se requiere que los estudiantes utilicen conocimiento práctico y teórico para analizar minuciosamente y reestructurar un caso. El responder a las preguntas sobre un caso hace que el proceso de pensamiento de los estudiantes sea explícito.

Para evaluar el progreso de los estudiantes, es útil dividir las habilidades de un análisis de casos en tres partes: identificación de los hechos, identificación del problema y solución del mismo, por lo tanto, la evaluación del estudiante se establece en la medida en que haga explícitas sus preguntas, su proceso de información y sus soluciones.

Para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos, Alfonso López (1997) señala que hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Es necesario que el alumno previamente conozca, discuta y asimile lo que es el método del caso, lo que persigue, sus limitaciones y sus posibles logros.

- El método debe aplicarse a materias generales, donde aún los casos son discutibles. Ejemplos: sociología, ética, religión, psicología, negocios, política, educación, relaciones familiares, actitudes sexuales, etc.
- El método requiere algunos conocimientos previos sobre el tema, al menos opiniones formadas y actitudes ya tomadas.
- Puede ser llevado a la práctica en materias como la estadística, pero sólo en la interpretación de los resultados y en las medidas a tomar.
- Requiere profesores con experiencia en dirección activa de grupos, conocimientos de psicología y una personalidad honesta y científica.
- Evidentemente, el caso ha de estar redactado de acuerdo con la edad y formación de los que van a desarrollarlo. Un caso se redacta normalmente pensando en unas personas concretas, a las que va dirigido. Si se utiliza un caso ya elaborado, no es raro que exija alguna corrección para adaptarlo a la situación.

El profesor debe indicar qué aspectos se tomarán en cuenta para la evaluación:

- Elaboración de alguna actividad previa a la discusión del caso.
- Entrega de alguna tarea previa al inicio del análisis del caso (resumen, reporte, cuadro sinóptico, mapa conceptual, etc.).
- Participación de los alumnos en la discusión (intervenciones, planteamiento de dudas, aporte de información, motivación a los compañeros para participar).
- Actividades posteriores a la discusión del caso (tarea, resumen, consulta, conclusión individual o de equipo, etc.).

Es recomendable para el profesor elaborar un formato que le permita registrar la evaluación a lo largo del proceso.

2.2.2 Aplicación de la Estrategia de Estudio de Casos en la enseñanza del Derecho.

Como se ha visto en la revisión de la literatura existente, la estrategia de estudios de casos, en la actualidad tiene diversas aplicaciones en la docencia universitaria, en programas como: Derecho, Medicina, Enfermería, Educación, turismo, ingeniería, economía, entre otras; en todos los casos con resultados satisfactorios.

El método del estudio de casos ha pasado a ser una herramienta esencial en la enseñanza – aprendizaje universitario y el Derecho no es una excepción. Este método permite al estudiante analizar y conocer el Derecho en la forma en la que realmente se presentan, analizan y resuelven los problemas jurídicos a los que se enfrenta un abogado. El método del estudio de casos se ha impuesto como método para enseñar a los estudiantes aspectos sustantivos y formales del derecho y un determinado tipo de técnicas de aplicación del Derecho; a fin de cuentas para enseñarles como razonan los juristas.

El método del estudio de casos facilita la comprensión de conceptos a través de múltiples situaciones problemáticas y funciona en la práctica docente jurídica por una serie de razones (Limpias, 2012: 65):

- Las capacidades se desarrollan estudiando casos reales.
- Los estudiantes aprenden a desarrollar conceptos.
- Los estudiantes asimilan mejor las ideas y conceptos que han puesto en orden y utilizado ellos mismos en el transcurso de su experiencia de resolución de problemas surgidos de la realidad.
- Trabajan e investigan individualmente y en equipo.
- Los estudiantes lo encuentran más interesante.

El método del estudio de casos involucra al estudiante que puede aportar la perspectiva asumiendo diferentes roles en el ejercicio profesional del profesional del Derecho. El caso permite simular una gran cantidad de tomas de decisión de un modo realista y controlado. Una buena colección de casos y el conocimiento de los mismos por parte del profesor universitario, acumulan gran cantidad de información y de experiencias que el estudiante por sí solo tardaría años en adquirir.

El método del estudio de casos permite al estudiante universitario de la carrera profesional de Derecho el conocimiento, análisis y revisión crítica de situaciones reales, generando en él además ideas creativas de simulación y creación de otras posibles formas de resolución del caso, logrando una acumulación de experiencias que pueden ser aplicadas en el futuro a situaciones parecidas.

Una etapa final en la conversión de una serie de casos en “el método del estudio de casos”, consiste en poner en evidencia y aclarar los conceptos subyacentes al orden en el que son presentados. Si se pide al estudiante que adquiera un “saber- hacer” en el ámbito del ejercicio de la profesión mediante este método, tiene el derecho de saber por qué el mismo es particularmente eficaz y también como utilizarlo.

La técnica de la resolución de casos penales, se considera que un caso, para un jurista, es un conflicto social. Este conflicto puede darse entre dos particulares, como ocurre generalmente en el Derecho Privado y en ocasiones en el Derecho Penal (por ejemplo en las injurias), o entre una persona y la sociedad, ocurre en los delitos del Derecho Penal. Como conflicto social, el caso representa un enfrentamiento entre los intereses que el jurista debe dirimir mediante la aplicación de normas positivas, es decir del orden jurídico estatal. La solución del caso no es la que parezca mejor al que juzga, sino la que disponen las normas legales.

La resolución casos mediante normas adquiere una especial trascendencia en el Derecho Penal, en el que el principio de legalidad impone una estricta observación de la ley escrita. De esta manera toda resolución de un caso debe tener una explicación última en la ley: la solución es correcta si es la solución indicada en la ley.

“El caso es, por otra parte, un trozo de la realidad social. Como tal en el caso se mezclan diversas posibilidades de enfoque: se puede enfocar sociológica, psicológica o jurídicamente” (Alvares de Zayas, 1996). Mientras en los análisis sociológicos y psicológicos no es esencial una referencia a las normas, en el análisis jurídico es esencial. La práctica en la resolución de casos no es un formulario o formato preestablecido ni el orden de la exposición de un escrito, sino una serie de cuestiones

que se pueden estructurar, por lo menos, en tres campos diversos y que tienen mayor complejidad (Anguera, 1998).

- Los problemas probatorios (de la demostración de los hechos al Tribunal);
- Los problemas estrictamente jurídicos (del derecho aplicable); y,
- Los problemas estratégicos (de la presentación de los hechos y del derecho más adecuado para convencer al Tribunal).

La práctica de la resolución de casos no se debe realizar tratando de informarse sólo sobre lo que hacen abogados, fiscales o jueces, sino procurando saber “qué deben hacer estos profesionales”. Un buen profesional del derecho es el que puede juzgar “lo que se hace” desde la óptica de “lo que se debe hacer” en la administración de justicia. “Esto no significa que no sea conveniente para el profesional del derecho tener una cierta experiencia respecto a las costumbres que existen en los Tribunales, sólo que con el conocimiento de estas costumbres no se ganan los procesos, aunque sin su conocimiento se los puede perder” (Arredondo, 1989).

El método del caso – de aplicación desde hace mucho tiempo en Estados Unidos, consiste en el estudio de sentencias o fallos judiciales - de gran importancia por carecer de derecho positivo – tales fallos crean derecho, así en lo sucesivo se aplican los precedentes para la resolución de casos.

Mediante la aplicación del método del estudio de casos se analizan fallos para conocer sus alcances, juzgar si se aplicó correctamente la norma y se interpretaron los hechos y el derecho, si hay otras posibles soluciones, estructurar y fundamentar votos disidentes o votos particulares.

Este método consiste en estudiar los hechos, proponer estrategias de solución y elaborar proyectos de resolución.

2.3 Otras Estrategias Metodológicas en la formación de abogados.

2.3.1 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Patterson (1982), St. Yves (1988), Castillo Arredondo y Polanco González (2005), Castañeda Figueiras (2004) y Stake (2005), hacen referencia a los siguientes

métodos para fomentar la libertad del alumno y por lo tanto, contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo:

- Trabajar con problemas reales y que se perciben como tal.
- Hay que tomar en cuenta, que si realmente se desea que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, entonces, se debe permitir que se enfrenten a la vida y a los verdaderos problemas.

Este método conlleva una actitud activa y participativa de los estudiantes al solucionar problemas que son reales, o que bien, tomando en cuenta una experiencia se diseñan y plantean para su resolución.

Se trabaja preferentemente en grupos reducidos de alumnos, aunque también se puede trabajar en lo individual con alumnos que cuenten con las herramientas intelectuales o habilidades necesarias previamente adquiridas en clase.

El docente supervisa y orienta, su participación no es protagónica en la resolución del problema, únicamente colabora para remover obstáculos que impidan que el alumno avance o tenga un pleno entendimiento de la actividad a realizar.

Lo importante de esta estrategia es trascender al aprendizaje teórico y llevarlo a la práctica, permitiendo que el alumno se familiarice con el contexto en el cual se desempeñará como profesionista.

El alumno aprende a desempeñarse en situaciones en las que se verá implicado permanentemente, y además, va adquiriendo habilidades que le permitan una mayor asertividad en su desarrollo profesional, por la sencilla razón que estará aplicando lo que teóricamente aprendió, y entonces, ante situaciones similares recordará con mayor facilidad aquello que le sirvió para resolver una situación conflictiva.

Según Barrows (2007), el aprendizaje basado en problemas se fundamenta en una serie de principios que le dan sustento pedagógico, los cuales son:

- Las actividades inducen a que los estudiantes adquieran la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Al igual que como ocurre en la vida real, los problemas son poco estructurados.
- La información requerida para abordar los problemas ha de ser de carácter interdisciplinaria.
- La colaboración es un componente esencial
- Los aprendizajes previos se activan a partir del análisis y la búsqueda de solución al problema
- La reflexión sobre lo aprendido es un aspecto fundamental.
- La auto-evaluación y la co-evaluación son enfoques que están siempre presentes.
- Las actividades permiten poner en práctica habilidades sociales profesionales requeridas en la vida real.
- La evaluación del aprendizaje ha de trascender los contenidos y considerar las habilidades pretendidas en los objetivos.
- El aprendizaje basado en problemas ha de ser el enfoque pedagógico del currículum y no una parte, un episodio, dentro del mismo.

2.3.2 La Investigación Formativa: El trabajo de investigación.

Es un proceso de experiencia, donde el profesor plantea un problema, e induce al alumno al pensamiento independiente y a la apertura, al igual que a una comprensión de las cosas más nuevas, más profundas y más duraderas, a través de la búsqueda de respuestas.

La actividad básica del alumno consiste en buscar respuestas ante los problemas que se le plantean. Se desarrolla en el alumno la inquietud por la búsqueda de los elementos que le permitan enfrentar con acierto una cuestión que requiere ser resuelta.

Se indaga y se localizan elementos necesarios para dar respuesta correcta a una situación conflictiva.

En el caso del derecho, el estudiante deberá preferentemente utilizar los métodos lógicos, basados en la utilización del pensamiento deductivo, analítico, de síntesis y de abstracción.

En el método inductivo el razonamiento parte de casos particulares para llegar a conocimientos generales.

En el método analítico se ubican los elementos de un suceso y se revisan cada uno por separado.

Por medio de la síntesis se revisa una cantidad de información y se reduce a lo esencial y necesario.

La abstracción permite la comprensión de un hecho, destacando su propiedad y relaciones para descubrir el nexo esencial oculto e inasequible.

2.3.3 El grupo básico de encuentro.

Es una experiencia no estructurada, en la que se ayuda al grupo a expresarse a sí mismo, y a los miembros a interactuar entre ellos, de manera que se logra una experiencia significativa y mutuamente provechosa.

2.3.4 Proporcionar recursos que respondan a las necesidades de los estudiantes.

El maestro como facilitador, emplea gran parte de su tiempo organizando lecciones y exposiciones, dedica tiempo a descubrir, obtener y poner a la inmediata disposición de los alumnos los recursos que responden a sus necesidades, tales como libros, artículos, películas, conferencias, experiencias y otros recursos o instrumentos. Esto permite que el alumno se sitúe en un ambiente de aprendizaje y tenga la opción de seleccionar los elementos idóneos a sus requerimientos.

2.3.5 Utilización de contratos.

Proporciona una experiencia de transición entre las exigencias de un programa, o de una institución educativa y la completa libertad del alumno, respetando los requerimientos del programa y atendiendo las inquietudes y deseos personales del alumno.

2.3.6 División de la clase.

Se parte del principio de que la libertad no se impone a quien no la quiere, respetando la preferencia de aquellos alumnos que deseen una instrucción convencional.

2.3.7 Lectura de comprensión.

Capacidad de captar el significado completo de un mensaje que se transmite mediante un texto leído, adoptando una actitud reflexiva, crítica y activa.

Sin duda, como dice Arredondo Castillo (2005), la lectura es la técnica instrumental básica para estudiar y desarrollar el aprendizaje escolar, pero, también es completamente cierto, que para que la lectura sea eficaz debe entenderse lo que se está leyendo. La comprensión es esencial en una lectura provechosa y para llegar a la comprensión es necesario el esfuerzo mental y la actividad reflexiva.

Una lectura de comprensión implica captar el significado del texto, para lo cual es necesario adoptar una actitud reflexiva, crítica y activa. Comprender significa apropiarse de las ideas expuestas en el texto y captarlas en la amplitud que el autor las expuso. La actitud reflexiva implica organizar esas ideas y otorgarles un valor propio, recodificarlas.

Castillo Arredondo (2005), hace referencia a tres fases de la lectura, siendo estas: pre lectura, lectura crítica y pos lectura, donde la lectura crítica involucra los aspectos significativos del texto, la estructura interna y las ideas principales y secundarias.

La lectura crítica demanda una actitud activa del lector, que le permita captar el contenido de la misma, mediante una postura interrogativa, una actitud reflexiva, valorando cada uno de sus elementos o ideas y organizándolas y vinculándolas con los conocimientos previos.

2.3.8 El estudio de la jurisprudencia.

A través de la lectura crítica, el análisis y la reflexión es posible desentrañar el razonamiento lógico-jurídico utilizado por el juzgador para la resolución de casos en particular.

La jurisprudencia es el pensamiento reflexivo y analítico de los juzgadores en la resolución de conflictos concretos, ante la problemática que representa la ausencia de la ley o la necesidad de interpretación de la misma, y que amerita una postura ecuánime y equitativa del juzgador.

La elaboración de la jurisprudencia implica un pensamiento analítico, pensamiento que según Wheeler (2001), es la actividad mental que ayuda a tomar las decisiones

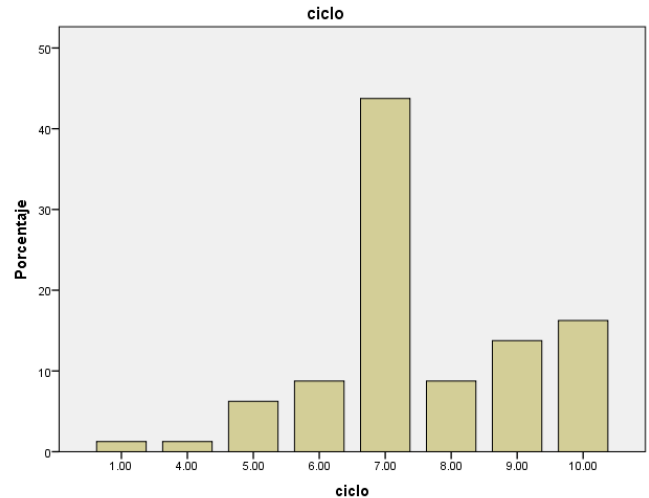
correctas y que resulta ser el idóneo para elegir la mejor opción en cuanto a resolución de problemas en donde se presente una alternativa de elección.

Al estudiar la jurisprudencia el alumno se ubicará en cada caso particular y se subrogará en la postura que adoptó el juzgador para resolver en un sentido específico el asunto concreto. El resultado será el aprendizaje, será la apropiación del razonamiento lógico-jurídico utilizado por el juzgador.

**CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:
PERCEPCIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE EN DERECHO.**

3.1. Características de los Estudiantes de la Escuela de la Derecho.

Los estudiantes universitarios de la Escuela de Derecho que participaron en este estudio cursan entre el I y X ciclo de estudios, la mayoría están matriculados en asignaturas del VII ciclo lo que representa aproximadamente el 45% de los 80 estudiantes que conforman la muestra de estudio. Cerca del 40% de estudiantes restantes estudian en el IX y X semestre. Estos datos son muy importantes dado que el criterio de la muestra si bien fue incluir a



estudiantes de toda la carrera; sin embargo es muy importante que fueran de los ciclos superiores los cuales tienen una idea más completa sobre las estrategias didácticas que los profesores utilizan en la enseñanza de las diversas materias que comprende esta carrera profesional.

La edad promedio de los estudiantes es de 22.97 años en un rango de 19 a 36 años. La desviación estándar de 3.08 confirma la concentración de los datos alrededor de la media, por tanto, la mayoría de estudiantes tienen entre 20 a 24 años.

Tabla 1: Edad de los estudiantes de Derecho

N	Válido	80
	Perdidos	0
Media		22,9750
Mediana		23,0000
Moda		23,00
Desviación estándar		3,08518
Varianza		9,518
Rango		17,00
Mínimo		19,00
Máximo		36,00
Percentiles	25	21,0000
	50	23,0000
	75	24,0000

Además, 51 estudiantes son varones y 29 son mujeres, lo cual demuestra que la carrera de Derecho aún sigue siendo una carrera profesional con mayor presencia de los hombres.

3.2. Fiabilidad y Validez del Cuestionario .

3.2.1. Estudio de la Fiabilidad:

El cuestionario aplicado a los estudiantes universitarios, con la finalidad de conocer sus percepciones respecto a la didáctica universitaria utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje, fundamentalmente por sus profesores, está estructurado con base a cinco dimensiones y para las respuesta tiene una escala de valoración tipo Likert, cuyos valores van del 1 al 5.

Para el análisis de fiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Para que un instrumento o cuestionario sea considerado fiable, ese coeficiente debe ser por lo menos 0.7; para nuestro caso este coeficiente es igual a 0.946, lo cual nos dice que el instrumento es bastante fiable, es decir que se comporta de la misma manera cuantas veces sea utilizado.

Tabla 2: Estadísticas de fiabilidad

	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
Alfa de Cronbach	,946	28

Además cabe destacar que los 28 ítems tienen bastante cohesión interna, puesto el valor del estadístico Alpha de Cronbach no varía a penas al eliminar alguno de los ítems, por lo que parece que todos los elementos son coherentes.

Como se observa cada uno de los ítems tienen su valor mayor a 0.70 con lo que se demuestra que son fiables.

Tabla 3: Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item 15	95,68	284,020	,606	,692	,945
Item 16	95,34	284,682	,510	,586	,946
Item 17	95,63	283,301	,640	,751	,944
Item 18	95,74	284,854	,581	,678	,945
Item 19	95,56	283,794	,494	,602	,946
Item 20	95,64	281,297	,665	,830	,944
Item 21	95,39	285,152	,620	,761	,944
Item 22	95,43	283,463	,617	,663	,944
Item 23	95,43	282,880	,667	,789	,944
Item 24	95,50	284,658	,615	,800	,945
Item 25	95,53	278,506	,773	,827	,943
Item 26	95,31	282,597	,708	,819	,944
Item 27	95,40	285,787	,555	,785	,945
Item 28	95,33	283,412	,652	,829	,944
Item 29	95,45	285,441	,630	,771	,944
Item 30	95,63	283,149	,678	,733	,944
Item 31	95,39	284,443	,622	,672	,944
Item 32	95,66	281,771	,650	,688	,944
Item 33	95,79	282,549	,622	,651	,944
Item 34	95,81	282,205	,602	,756	,945
Item 35	95,63	280,896	,669	,797	,944
Item 36	95,65	282,078	,715	,711	,944
Item 37	95,70	280,694	,727	,728	,943
Item 38	95,81	282,483	,571	,757	,945
Item 39	95,94	285,680	,463	,682	,946
Item 40	95,98	286,075	,462	,789	,946
Item 41	96,33	284,577	,450	,776	,947
Item 42	95,76	283,702	,584	,762	,945

3.2.2. Validez.

Para determinar si era posible realizar un análisis factorial, se verificó la medida de adecuación muestral KMO (Kayser, Meyer y Olkin) y la prueba de Bartlett. La adecuación de la muestra resultó pertinente, pues presentó un coeficiente de 0,829.

Decimos que un instrumento es válido, cuando permite medir la característica que pretendemos medir; para la presente investigación, el instrumento pretende medir las percepciones de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollan los profesores en el área de Comunicación. El cuestionario comprende cinco dimensiones con la siguiente distribución de ítems:

- Planificación Didáctica: ítems del 15 al 19
- Estrategias Didáctica Generales: ítems del 20 al 25
- Estrategias aplicadas al Derecho: ítems del 26 al 31
- Estrategias de Investigación Formativa: ítems del 32 al 38
- Evaluación Didáctica: ítems del 39 al 42

La Validación del cuestionario mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de componentes principales, se realizó con la ayuda del SPSS 22.

Para realizar el AFE debemos primero calcular la medida de adecuación muestral de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), el cual debe ser mayor que 0.5 para que nos indique que en el grupo de ítems analizados si es posible encontrar factores o grupos de variables fuertemente asociados, los cuales podrían estar representando un concepto en particular. En nuestro caso el $KMO = 0,829$, lo cual nos indica que si procede continuar con el AFE.

Tabla 4: Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,829
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	1634,611
Bartlett	Gl	378
	Sig.	,000

También se realizó el análisis de la Varianza total explicada en función a los resultados obtenidos al solicitar al SPSS, nos proporciona la agrupación de los ítems en siete factores o dimensiones, pero el cuestionario aplicado a los estudiantes tiene en su constructo cinco dimensiones. Los resultados de la varianza indican que el 75,052% de los ítems están bien ubicados en la distribución.

Tabla 5: Varianza total explicada

Componente	Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	11,916	42,557	42,557	4,435	15,839	15,839
2	2,521	9,004	51,560	3,201	11,431	27,270
3	1,852	6,613	58,173	3,190	11,391	38,661
4	1,326	4,736	62,909	3,132	11,184	49,846
5	1,237	4,419	67,328	2,800	9,998	59,844
6	1,149	4,103	71,431	2,426	8,665	68,509
7	1,014	3,622	75,052	1,832	6,543	75,052

Método de extracción: análisis de componentes principales.

3.3. Análisis de los Resultados del Cuestionario de los Estudiantes.

La encuesta aplicada a los estudiantes con la finalidad de conocer sus percepciones respecto al proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de profesionales de la carrera de Derecho en una universidad, comprende las dimensiones:

- Planificación Didáctica
- Estrategias Didáctica Generales
- Estrategias aplicadas al Derecho
- Estrategias de Investigación Formativa
- Evaluación Didáctica

La escala de valoración es tipo Likert, con las siguientes categorías:

1. Muy en Desacuerdo
2. En Desacuerdo
3. Ni en Acuerdo, ni en desacuerdo.
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo.

Para el análisis de los resultados utilizaremos las medidas de tendencia central y las medidas de variabilidad, fundamentalmente la Media, la Desviación Estándar y la Varianza. Además utilizaremos Tablas de Contingencia para cruzar datos, especialmente en función a las variables “sexo” y Sección de los estudiantes y, también algunos gráficos para establecer comparaciones por dimensiones o por criterios de desempeños (ítems del cuestionario).

3.3.1. Percepciones de los estudiantes sobre la Planificación Didáctica.

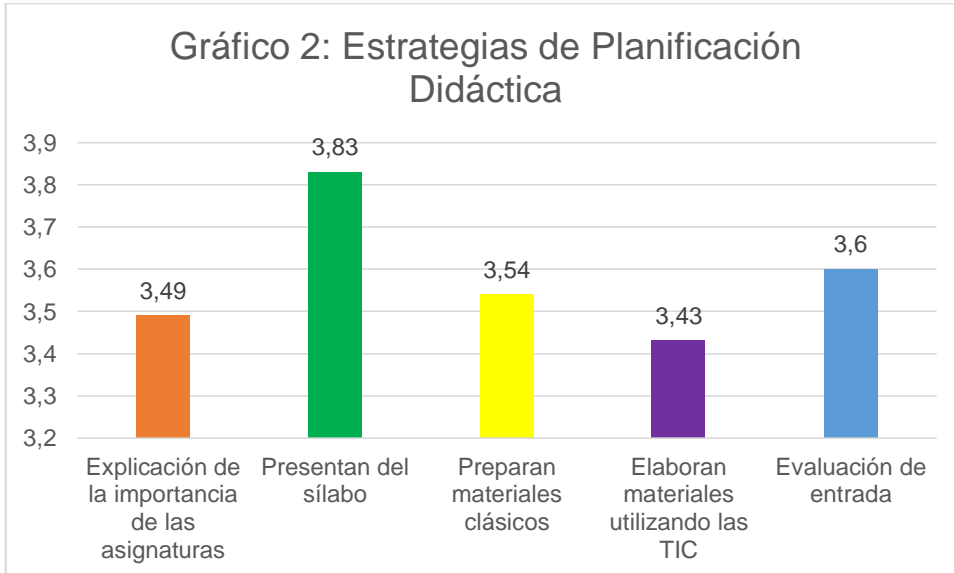
En la tabla 6, se observa el detalle de los valores por cada uno de los ítems que conforman esta primera dimensión denominada Planificación Didáctica, siendo materia de análisis fundamentalmente el valor de la Media, la desviación estándar y la varianza. Así pues, con el valor de la Media de 3.83 en un rango de puntuación del 1 al 5, los alumnos consideran que “Los profesores entregan y explican el sílabo del curso o asignatura a desarrollar”, con el 3.60 afirman que “Los profesores toman la evaluación de entrada” para conocer los saberes previos de los estudiantes al iniciar la asignatura. En ambos casos, según la significación de la escala, los estudiantes manifiestan estar “de acuerdo” con la aplicación de las estrategias didácticas de planificación de los aprendizajes en la carrera profesional de Derecho.

Con el valor de 3.42 de la Media, que es el menor de todos, los estudiantes manifiestan que, “Los profesores elaboran materiales utilizando las TICs para el desarrollo de las asignaturas (Aula virtual, Webquest, diapositivas, videos, otros).” Siendo en la escala de valoración a “parcialmente de acuerdo” lo que requiere mayor capacitación en este aspecto para los profesores.

Tabla 6: Planificación Didáctica, Estadísticos descriptivos

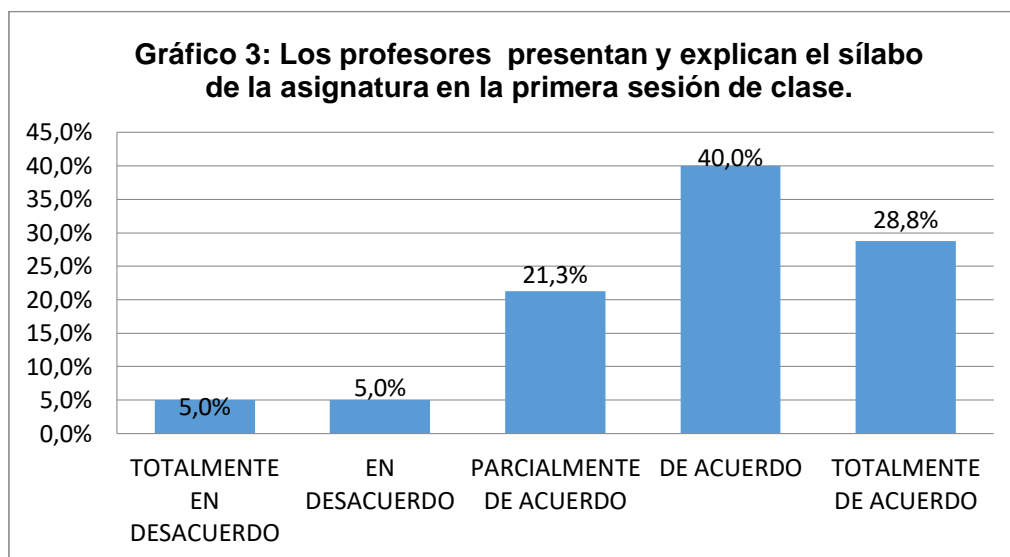
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	
					estándar	Varianza
Explicación de la importancia de las asignaturas	80	1	5	3,49	,941	,886
Presentan del sílabo	80	1	5	3,83	1,065	1,134
Preparan materiales clásicos	80	1	5	3,54	,927	,859
Elaboran materiales utilizando las TIC	80	1	5	3,42	,938	,880
Evaluación de entrada	80	1	5	3,60	1,143	1,306

En el gráfico 02, se observa comparativamente el comportamiento de las percepciones de los estudiantes respecto a las estrategias de planificación didáctica, según el valor de la Media.



En todos los casos se observa que en los profesores se requieren mayor capacitación en didáctica universitaria con la finalidad de planificar adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de los instrumentos tangibles de la planificación de la asignatura es el sílabo, veamos que opinan los estudiantes sobre este aspecto.



El 69% de estudiantes han opinado que están de acuerdo (incluye “totalmente de acuerdo”) con la presentación del sílabo al inicio de la asignatura, por tanto evidencia que los profesores lo realizan; sin embargo, el 31% manifiestan que los profesores no lo hacen o lo hacen de manera deficiente.

El Derecho de Sucesiones es una asignatura fundamental en la carrera de Derecho, en tanto se planifique adecuadamente y genere interés en los estudiantes.

3.3.2. Percepciones de los estudiantes sobre las Estrategias Didácticas Generales.

Las estrategias didácticas generales también son comunes y diversificadas para ser utilizadas en el desarrollo de cualquier asignatura, veamos las percepciones de los estudiantes en esta dimensión.

Lo que más valoran los estudiantes de estas estrategias como se observa en la Tabla 7, es el trabajo individual del estudiante (3.78), aspecto contrario a la tendencia de la educación actual, cuyo enfoque prioriza el trabajo en equipo por sobre lo individual; sin embargo, la educación tradicional centrado en el protagonismo del docente se mantiene en las aulas, esto lo confirma el valor 3.74 que se refiere a la

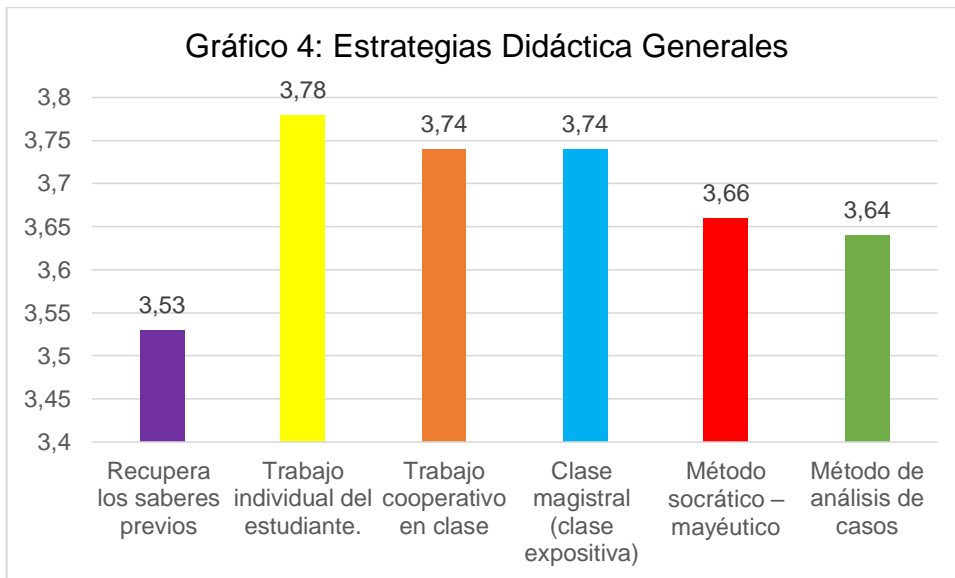
clase magistral, expositiva como una de las más frecuentes en opinión de los estudiantes.

La recuperación de los saberes previos como una estrategia fundamental para generar aprendizaje significativo es lo que menos se da en las aulas, esto lo confirma el valor más bajo de esta dimensión (3.52), seguido del método de casos que es uno de los más utilizados en las universidades para la carrera de Derecho. Sin duda que esta situación tiene que mejorarse mediante una adecuada capacitación pedagógica a los profesores universitarios, dado que la mayoría no están formados para ejercer la docencia.

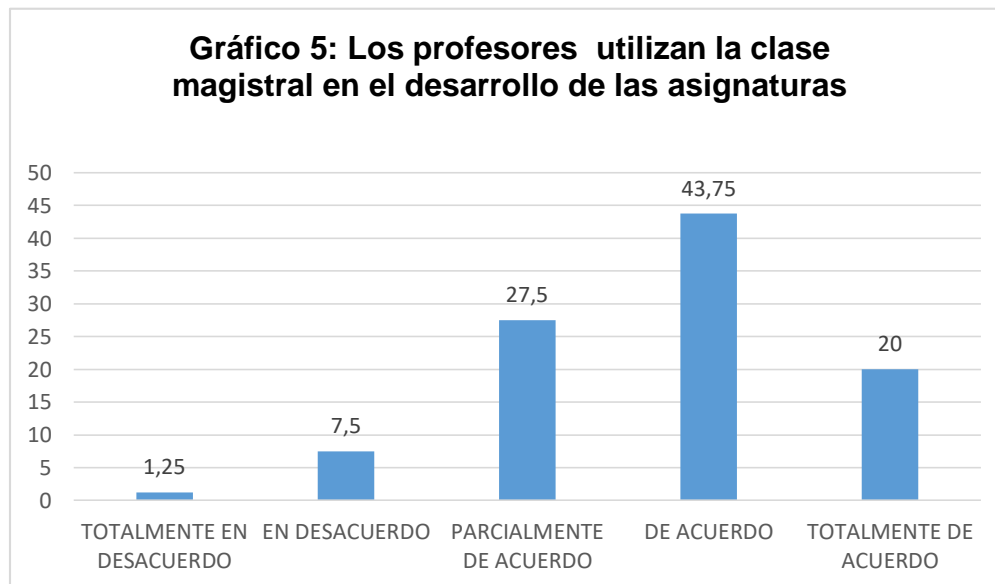
Tabla 7: Estrategias Didácticas Generales, Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Recupera los saberes previos	80	1	5	3,52	,981	,961
Trabajo individual del estudiante.	80	1	5	3,78	,871	,759
Trabajo cooperativo en clase	80	1	5	3,74	,951	,905
Clase magistral (clase expositiva)	80	1	5	3,74	,910	,829
Método socrático – mayéutico	80	1	5	3,66	,899	,809
Método de análisis de casos	80	1	5	3,64	,958	,918

En el gráfico 4, se observa que los mayores valores corresponden a estrategias didácticas relacionadas con la educación tradicional, del discurso, la clase expositiva, la cátedra universitaria, y es aún inicial el cambio para la innovación didáctica centrada en el aprendizaje del estudiante.



En el gráfico 5, realizamos el análisis específico respecto de una de las estrategias más representativas de la educación tradicional: La clase magistral.



El 63.75% de estudiantes manifiestan estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con las clases magistrales como estrategia didáctica de los profesores universitarios, lo que evidentemente demuestra la cultura pedagógica tradicional en las clases de Derecho.

3.3.3. Percepciones de los estudiantes sobre las Estrategias Didácticas aplicadas a Derecho.

Las estrategias didácticas específicas utilizadas en el desarrollo de las asignaturas de la carrera profesional de Derecho, son básicamente el estudio de casos reales y simulados, la teoría fundamentada, entre otras.

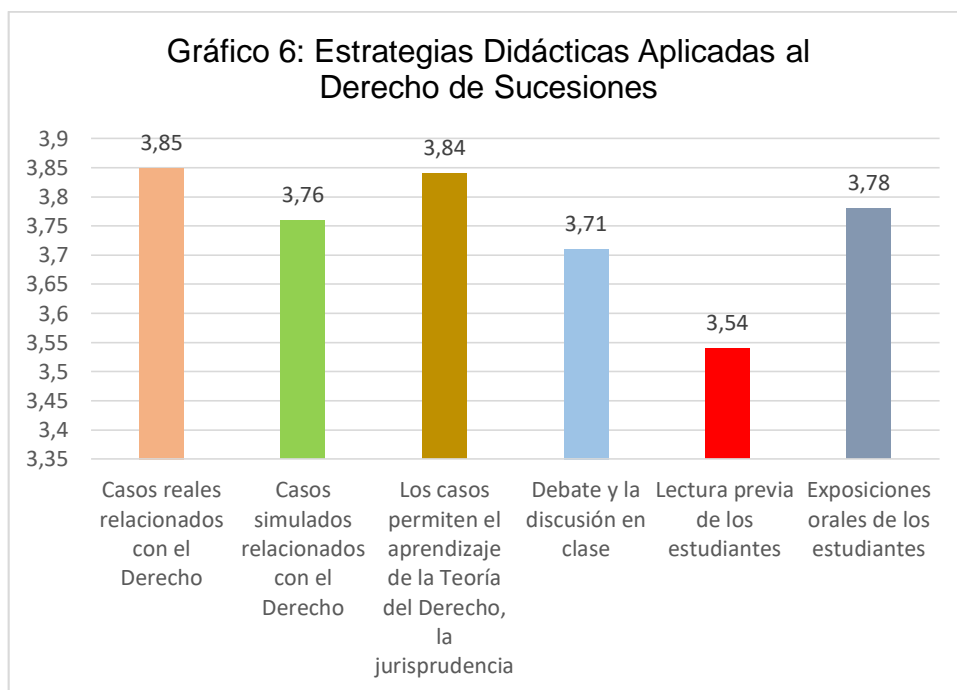
En el cuestionario aplicado a los 80 estudiantes que participaron de esta investigación, en esta dimensión, el mayor valor de la media (3.85) es para el ítem: los profesores presentan casos reales relacionados con el Derecho, durante el desarrollo de las asignaturas, seguido del valor 3.84 para “Los casos presentados por los profesores permiten el aprendizaje de la Teoría del Derecho, la jurisprudencia existente, entre otros”.

Tabla 8: Estrategias Didácticas Aplicadas a Derecho

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Casos reales relacionados con el Derecho	80	1	5	3,85	,873	,762
Casos simulados relacionados con el Derecho	80	1	5	3,76	,931	,867
Los casos permiten el aprendizaje de la Teoría del Derecho, la jurisprudencia	80	1	5	3,84	,906	,821
Debate y la discusión en clase	80	1	5	3,71	,845	,714
Lectura previa de los estudiantes	80	1	5	3,54	,885	,783
Exposiciones orales de los estudiantes	80	1	5	3,77	,900	,809

El ítem menos valorado por los estudiantes con 3.54 se refiere a los profesores exigen la lectura previa de los estudiantes (lecturas referidas al tema o contenidos a tratar en clase).

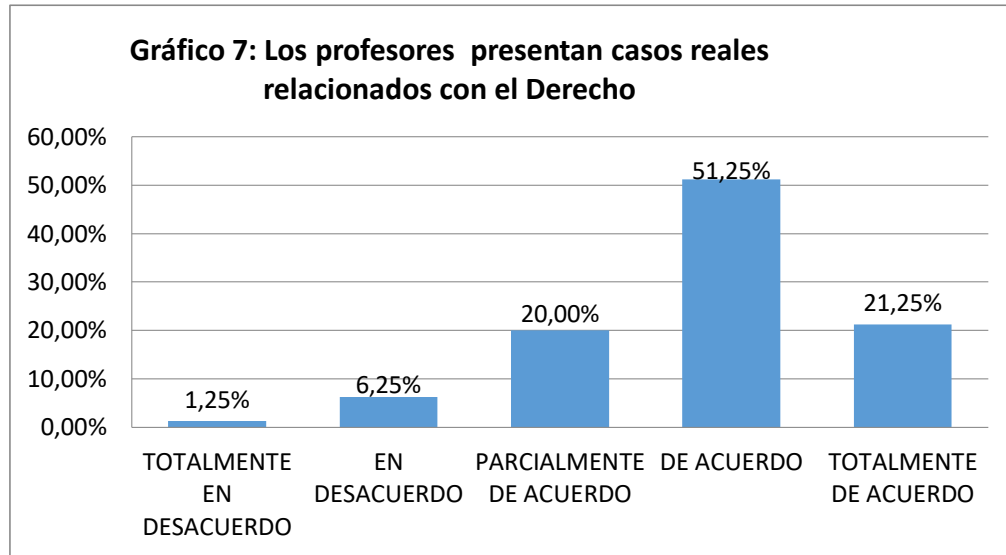
En todos los ítems el valor de la desviación estándar y de la varianza es menor a 1, lo que significación una concentración de los datos cercana a la media.



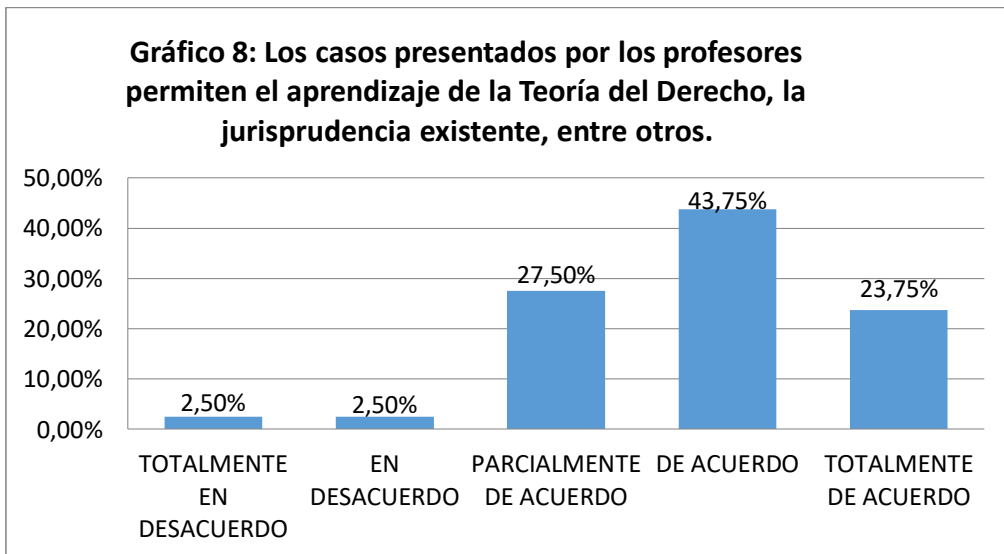
Al comparar los ítems que comprende esta dimensión, en el gráfico 6 se observa que, la estrategia de estudios de casos es la más aplicada por los profesores al desarrollar las asignaturas de Derecho, luego están las exposiciones orales para fortalecer la competencia comunicativa y la argumentación jurídica y, los debates que son muy necesarios para la formación del perfil de abogado.

En el gráfico 7, está el detalle de las opiniones de los estudiantes con relación a la estrategia estudios de casos reales en el desarrollo de asignaturas como el Derecho de Sucesiones. El 72% de estudiantes están entre de acuerdo y muy de acuerdo con la aplicación de esta estrategia didáctica.

Cabe precisar que, los errores judiciales son posibles de analizar con la aplicación de esta estrategia, especialmente tomando escenarios reales.



En el gráfico 8, se observa que el 67% de estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con la aplicación de la estrategia didáctica del estudio de casos, dado que su presentación permiten el aprendizaje de la Teoría del Derecho, la jurisprudencia existente, entre otros.



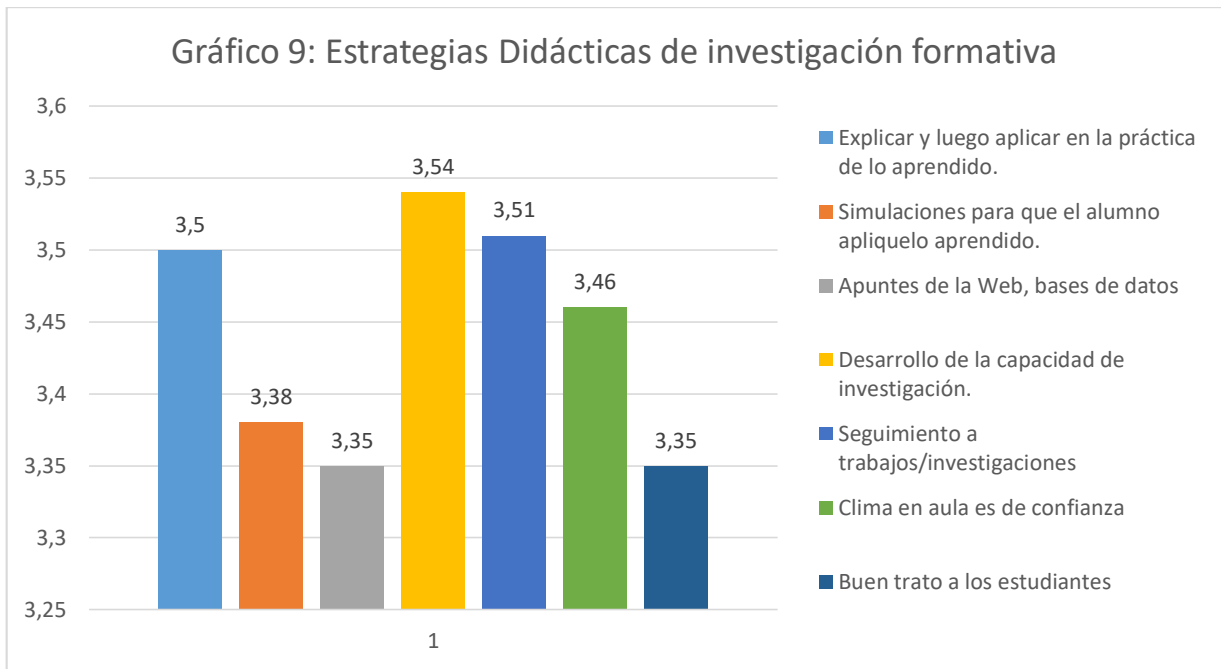
3.3.4. Percepciones de los estudiantes sobre la Investigación Formativa como Estrategia Didáctica en Derecho.

En la tabla 9, se presentan las valoraciones de los estudiantes respecto a las estrategias didácticas que permiten el desarrollo de la competencia investigativa muy necesaria para el futuro profesional del Derecho. Con el valor 3.54 de la media que es el más alto para esta dimensión, corresponde al ítem “Los profesores motivan en mí el desarrollo de la capacidad para la investigación”

Tabla 9: La investigación Formativa como estrategia, Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Explicar y luego aplicar en la práctica de lo aprendido	80	1	5	3,50	,981	,962
Simulaciones para que el alumno aplíquelo aprendido	80	1	5	3,37	,986	,972
Apuntes de la Web, bases de datos	80	1	5	3,35	1,032	1,066
Desarrollo de la capacidad de investigación	80	1	5	3,54	,993	,986
Seguimiento a trabajos/investigaciones	80	1	5	3,51	,886	,785
Clima en aula es de confianza	80	1	5	3,46	,927	,859
Buen trato a los estudiantes	80	1	5	3,35	1,069	1,142

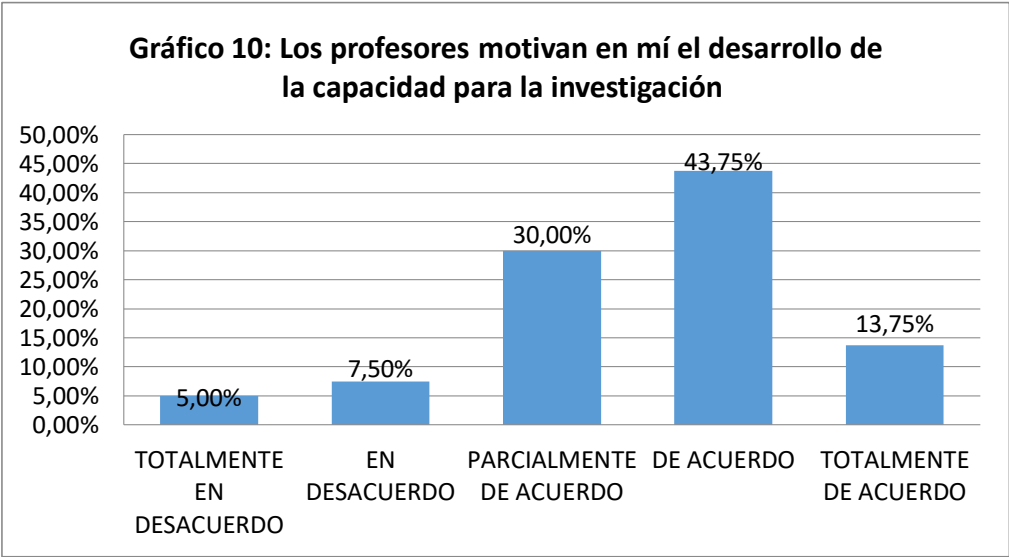
Los aspectos más débiles corresponden a la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y el clima en el aula. El valor 3.35 de la media corresponden a: “Los profesores utilizan apuntes de la Web, obtenidos de revistas científicas virtuales, bases de datos, buscadores académicos” y “Los profesores tratan a todos los alumnos por igual durante el desarrollo de sus clases” (ver gráfico 9)



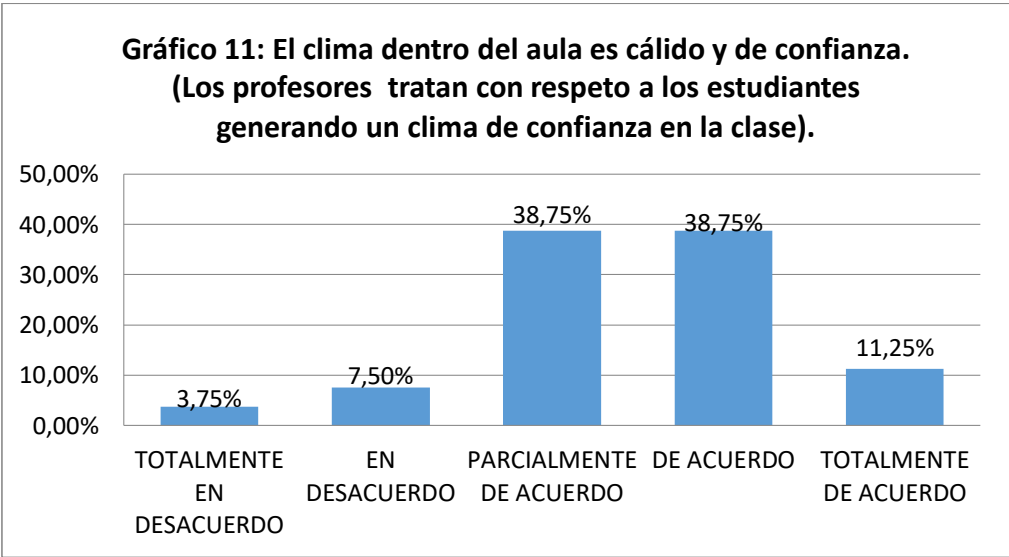
Según lo presentado en el gráfico, los apuntes en la web, el uso de bases de datos, las consultas en revistas indizadas online, en un aspecto a fortalecer en los profesores universitarios que enseñan en la Escuela de Derecho. Otro aspecto a superar es el buen trato a los estudiantes, sin duda que este aspecto forma la actitud del estudiante y es un asunto prioritario.

En el gráfico 10, se observa que, el 57% de los estudiantes manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo en reconocer que sus profesores les motivan a desarrollar la capacidad investigativa; sin embargo el 43% no siente la misma motivación.

Cabe precisar que la capacidad de investigación es muy necesaria en la formación de los futuros abogados, su desarrollo facilitaría mejoras en sus argumentaciones, defensas, oralidad y, más adelante cuando se desempeñen como jueces, toma de decisiones correctas y minimicen los errores judiciales que afecten a otras personas.



En el gráfico 11, se observa que el 50% de estudiantes reconocen que los profesores se preocupan por lograr un buen clima en el aula, condición básica y necesaria para promover el desarrollo de los aprendizajes. Preocupantemente el otro 50% tiene una percepción contraria y esto lo manifiesta en estar parcialmente de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo.



3.3.5. Percepciones de los estudiantes sobre la Evaluación Didáctica.

La evaluación de los aprendizajes es componente muy importante en el proceso de formación profesional de los universitarios, especialmente de la carrera de Derecho. La evaluación tiene por finalidad contribuir al desarrollo académico y formativo, pero también tiene un efecto administrativo de aprobación o desaprobación de una asignatura lo que le permite o no el avance de sus estudios en la carrera.

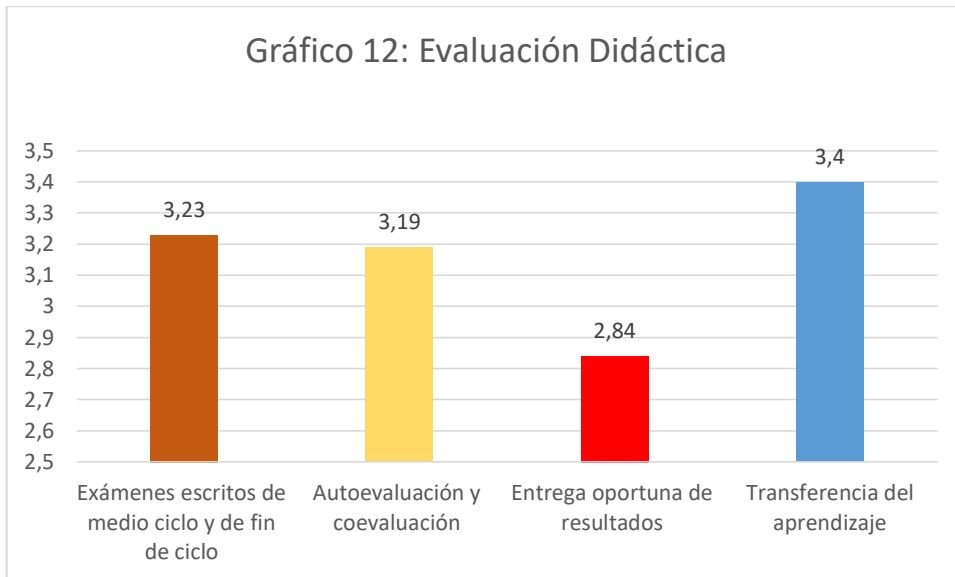
En la Tabla 10, se observa el valor de la Media, la desviación estándar y varianza de cada uno de los ítems relacionados con la dimensión *evaluación didáctica*.

El ítem referido a los exámenes escritos de medio ciclo y del mismo es uno de los más valorado por los estudiantes y le corresponde el valor de la media más alto: 3,23. Se resalta en este análisis porque es otro de los indicadores de la educación tradicional muy arraigada en la cultura pedagógica universitaria.

Tabla 10: Evaluación Didáctica, Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Exámenes escritos de medio ciclo y de fin de ciclo	80	1	5	3,23	1,102	1,215
Autoevaluación y coevaluación	80	1	5	3,19	1,080	1,167
Entrega oportuna de resultados	80	1	5	2,84	1,195	1,429
Transferencia del aprendizaje	80	1	5	3,40	,989	,977

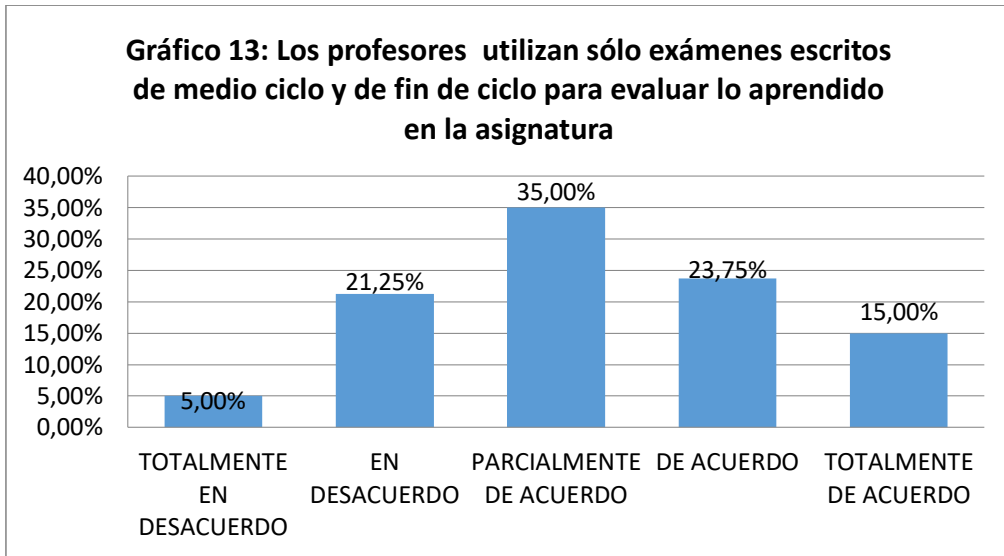
El valor más bajo de 2.84, está referido a la entrega oportuna de los resultados de las evaluaciones por parte de los profesores hacia los estudiantes.



En el gráfico 12, se observa que la transferencia de los aprendizajes hacia otros escenarios, es decir que la aplicación de lo aprendido a diversas situaciones es valorado con 3.4 de promedio. También es claramente evidente la insatisfacción de los estudiantes respecto a la entrega oportuna de sus resultados de las evaluaciones.

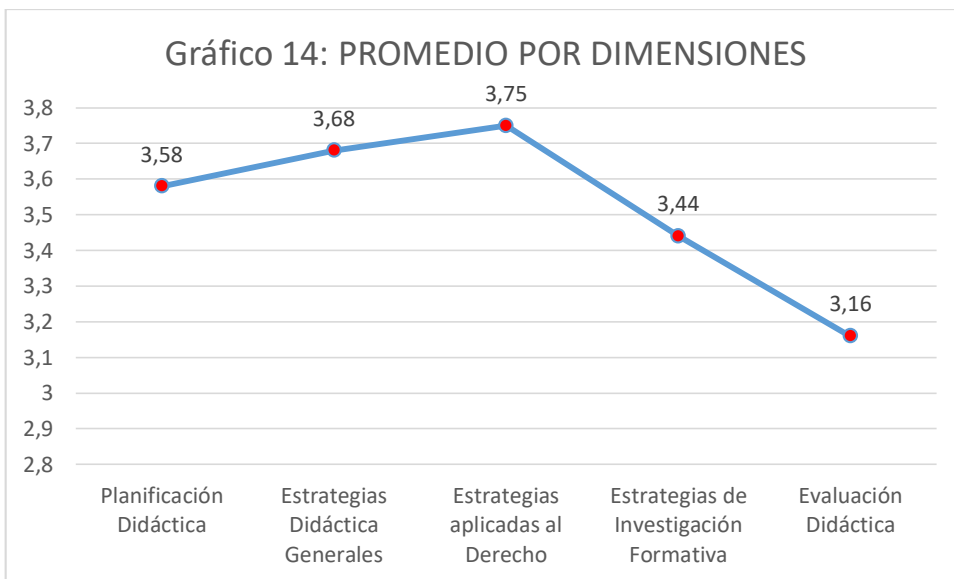
Con la finalidad de analizar un poco más el detalle de las opiniones de los estudiantes respecto a la estrategia de evaluación con un examen a mitad del desarrollo del ciclo académico y otra al finalizar, se elaboró el gráfico 13, en éste se puede apreciar que más del 60% no tiene una opinión positiva, al manifestar su parcialidad en el acuerdo, su desacuerdo y muy en desacuerdo.

Es evidente que, en la formación de los abogados en la universidad las estrategias de evaluación tienen que ser más de proceso, tal como se está desarrollando en otros espacios formativos con la finalidad de ir desarrollando las competencias profesionales comprendidas en el perfil.



3.3.6. Comparaciones entre dimensiones de las Estrategias Didácticas en Derecho.

En el gráfico 14, se representa la comparación de las puntuaciones de las medias sobre las cinco dimensiones que comprende el proceso de formación profesional analizado con estudiantes de la Carrera Profesional de Derecho, específicamente en el marco del desarrollo de la asignatura de Derecho de Sucesiones.



Las estrategias didácticas aplicadas al Derecho son las más valoradas con un valor total de 3.75, lo cual es muy positivo, puesto que los estudiantes están muy interesados en los aspectos relacionados con la carrera profesional, por tanto, estrategias como el estudio de casos, la investigación formativas son muy necesarias para el logro del perfil de egreso.

Con el 3.68 de puntuación, se observa que las estrategias didácticas generales son también valoradas por los estudiantes, aunque con manifestaciones preocupantes en algunos aspectos como el caso específico de la clase magistral como una estrategia prioritaria en la formación de abogados, lo cual se tiene que revertir con estrategias de mayor énfasis en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje.

En el orden siguiente están las estrategias de planificación didáctica con un valor de media de 3.58. La importancia de la planificación mediante un sílabo, la previsión de materiales educativos y la evaluación de entrada para conocer los saberes previos de los estudiantes respecto a una asignatura es muy positivo para la formación universitaria.

Las estrategias de investigación formativa han obtenido un puntaje del promedio de 3.44, lo cual nos indica que existe motivación en los estudiantes por formar la capacidad investigativa muy necesaria en el perfil de un abogado, eso implica la lectura continua, la indagación en fuentes escrita y con el uso de las tecnologías de información y comunicación entre otros medios.

Finalmente, está la evaluación didáctica,

CONCLUSIONES

- La formación de abogados en el país es un factor clave para la mejora en la administración de justicia, los hechos fácticos que observamos hoy en día en la sociedad, han generado cierta desconfianza por parte de la ciudadanía respecto al perfil profesional.
- Es así que el Estado Peruano ha implementado una política de control de la calidad mediante el proceso de acreditación que se realiza a través del SINEACE.
- En el diagnóstico realizado en el que participaron 80 estudiantes de una Escuela de Derecho de una Universidad de Chiclayo. Mediante un cuestionario se determinó que las estrategias didácticas específicas aplicada al Derecho son las más valoradas. Éstas son fundamentalmente el estudio de casos en sus dos modalidades, casos reales y casos simulados, además que éstos contribuyen a la aplicación de la teoría del Derecho y la jurisprudencia. También en este rubro encontramos a la investigación formativa para desarrollar las capacidades investigativas muy necesarios en los abogados, Ambas estrategias didácticas bien utilizadas son determinantes para minimizar los errores judiciales, que actualmente son frecuentes pero que deben ser revertidos a favor de la administración de justicia.
- En las estrategias didácticas, la evaluación de los aprendizajes es un aspecto que preocupa a los estudiantes de la carrera profesional de Derecho, debido que los exámenes de medio ciclo y fin de ciclo son las más utilizadas por los profesores y

no es de total acuerdo de los alumnos, también existe insatisfacción porque los docentes no comunican oportunamente los resultados de los aprendizajes.

- Los errores judiciales son un aspecto a trabajar en la formación de abogados, para ello se requiere aplicar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje en el estudiante mediante actividades que él realice, investigue, los casos reales, los analice, evalúe y tome decisiones correctas.

SUGERENCIAS

- Las universidades que cuenten con la carrera profesional de Derecho deben revisar el perfil de egreso de sus estudiantes con la finalidad de formular las competencias profesionales idóneas que requiere éste para que en el futuro administre justicia correctamente.
- Los docentes universitarios deben ser constantemente capacitados en pedagogía y didáctica, especialmente aquellos que carecen de formación pedagógica y que ejercen la docencia universitaria como es el caso de los abogados. Los profesores deben dominar estrategias didácticas que permitan que el proceso de enseñanza aprendizaje sea el más idóneo en la formación de abogados.

1 BIBLIOGRAFÍA

- 1.- ORTIZ TREVIÑO, Rigoberto G. El error judicial, un intento conceptual, y una enunciación etiológica del mismo. México. Universidad Autónoma de México. 2015.
- 2.- ALVAREZ DE ZAYAS, Carlos. (1996) "Hacia un currículo integral y contextualizado. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana,
- 3.- ANGUERA AGILAGA, María Teresa (1998) "La investigación cualitativa", Educar, México.
- 4.- AQUINO, Tomás de Suma de teología, Madrid, BAC, 1989, II, Ilae. , p. 67.
- 5.- ARREDONDO, E.A., (1989). "Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa", en cuadernos del CESU Num. 13, UNAM, MEXICO,
- 6.- ATIENZA, MANUEL (2004). "Las Razones del derecho". Palestra Editores, Lima, PERU.
- 7.- Banco Interamericano de Desarrollo, Sector de Conocimiento y Aprendizaje (KNL). (2011). Lecciones Aprendidas, Washington, DC.
- 8.- BRAVO LIRA, Bernardino, "Las dos caras de la codificación en Europa Continental e Iberoamérica: legal y judicial", en Varios Autores, Homenaje a Ismael Sánchez Bella, Pam-plona, Eunsa, 1992, p. 178.
- 9.- BRAVO LIRA, Bernardino, op. cit., p. 178.
- 10.- CRLOS. "Responsabilidad de los jueces y del Estado por la actividad judicial". Ed. Rubinzal y Culzoni. Santa Fe, 1986. Pág. 23

- 11.- CARNELUTTI, Francesco, *Cómo se hace un proceso*, México, Colofón, 1998 pp.32 y 33.
- 12.- CASSAGNE, Juan Carlos, “La responsabilidad extracontractual del Estado en el campo del derecho administrativo”, *El Derecho*, 100-986, p. 987.
- 13.- CASSAGNE, Juan Carlos, *La Ley*, 2000-A, p. 485. En similar sentido véase: *Maiores-no*, op. cit., p. 97.
- 14.- COLBERT, Trimble. y Desberg, P. (1996): *The case for education contemporary approaches for using case methods*. Allyn and Bacon. USA.
- 15.- CSJN, “Román S.A.C. c. Estado Nacional (Ministerio de Educación y Justicia) s/ cobro de pesos”, publicado en *La Ley*, 1995-B, p. 440.
- 16.- CSJN, Fallos 315:1892, citado por Cassagne, Juan Carlos, “Las grandes líneas de la evolución de la responsabilidad patrimonial del Estado en la jurisprudencia de la Corte.
- 17.- D’ORS, Álvaro, *Derecho privado romano*, Pamplona, Eunsa, 1991, p. 37.
- 18.- D’ORS, Álvaro, *Una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Rialp, 1989, p. 31.
- 19.- DOMING OSLE, Rafael, *Auctoritas*, Barcelona, Ariel, 1999, p. 15.
- 20.- *ECONOMIA*, 2000, pp. 76 y 77.
- 21.- GOMEZ PEREZ, Rafael, *Deontología jurídica*, Pamplona, Eunsa, 1991, p. 114.
- 22.- HITTERS Juan Manuel, “Responsabilidad del Estado por error judicial”, publicado en *LA LEY* 2003-F, 1070.

- 23.- HITTERS, Juan Manuel, “Responsabilidad del Estado por Error Judicial”, La Ley, 17 de septiembre de 2004, p. 1.
- 24.- LIMPIAS, J. L. (2012). El Método Del Estudio De Casos Como Estrategia Metodológica Para Desarrollar Habilidades Investigativas En La Formación Del Jurista. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (13), 60–101.
- 25.- LOPEZ MONROY, José de Jesús, Voz “Error civil”, *Diccionario jurídico mexicano*, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2009, t. II, D-H, p. 1530.
- 26.- MAIORANO, Jorge Luis, “Responsabilidad del Estado por errores judiciales: otra forma de proteger los derechos humanos”. Pub. en *La Ley* 1984. Pág. 985.
- 27.- MARIENHOFF, Miguel S. “Tratado de Derecho administrativo”- Tomo IV. Ed. Abeledo-Perrot. Buenos Aires, 1982 Pág. 805
- 28.- MARIENHOFF, Miguel, *Tratado de derecho administrativo*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1992, t. IV, p. 656.
- 29.- MERRYMAN, J. H, *La tradición jurídica romano-canónica*, México, Fondo de Cultura.
- 30.- MOSSET ITURRASPE, Jorge- KEMELMAJER de CARLUCCI, Aída-PARELLADA,
- 31.- MUCCHIELLI, R. (1970): *La dinámica de los grupos*. Madrid. Ibérica Europea de Ediciones.
- 32.- ORTEGON, E. P. (2015). *Metodología de aprendizaje basado en estudio de casos reales como modelo educativo en la universidad*. Universidad de Monterrey, 1–7.

- 33.- ORTIZ TREVIÑO, Rigoberto G. El error judicial, un intento conceptual, y una enunciación etiológica del mismo. México. Universidad Autónoma de México. 2015.
- 34.- PRECHT PIZARRO, Jorge, Resolución injustificadamente errónea o arbitraria" en la indemnización por error judicial. Chile, Redalyc, (2004).
- 35.- SANCHEZ-Arcilla, Barcelona, Reus, 2003, t. 4, l. 11, p. III.
- 36.- SUPREMA", La Ley, 2000-D, p. 1228.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- 37.- CHÁVEZ José R. Sobre sentencias materialmente injustas. 2014. Recuperado de <https://delajusticia.com/2014/09/01/sobre-sentencias-materialmente-injustas/>
- 38.- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo ITESM, NA (2015). El estudio de casos como técnica didáctica. Recuperado el 24 de julio de 2015 de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>
- 39.- Universidad Politécnica de Madrid. (2008). El método del caso. Recuperado el 24 de julio de 2017 de <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- 40.- Proyecto inocentes. (2016). Extraído de http://www.proyectoinocentes.cl/casos/detalle/57/claudio_garces-borquez
- 41.- MARROQUÍ ZALETA, Jaime M. "El error judicial inexcusable como causa de responsabilidad administrativa". (2011). Reproducido de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2402/7.pdf>
- 42.- Luna, E., & Rodriguez, L. (2011). Pautas para la elaboración de estudios de caso. Lecciones Aprendidas, 10. Retrieved from <http://econpapers.repec.org/RePEc:idb:brikps:13018>
- 43.- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2012). El estudio de casos como técnica didáctica. Las Estrategias Y Técnicas Didácticas En El

Rediseño, 1–26. Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-238238.html>

44.- VEASE RADBRUCH, Gustav, *Introducción a la filosofía del derecho*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 75.

Carrasco, J. (2009). *Una Didáctica para Hoy: Cómo enseñar mejor*. Madrid – España.: Ediciones RIALP, S.A.

Marroquí Zaleta, J. (2011) Universidad Politécnica de Madrid. (2008). El método del caso. Recuperado el 24 de julio de 2017 de <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>. El error judicial inexcusable como causa de responsabilidad administrativa”. Obtenido de MARROQUÍ ZALETA, Jaime M. “El error judicial inexcusable como causa <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2402/7.pdf>

ANEXOS

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado estudiante:

Esta encuesta tiene como finalidad conocer cuál es tu opinión con relación a **las estrategias metodológicas de enseñanza** que utilizan tus profesores en el desarrollo de las asignaturas. Los resultados nos permitirán tomar decisiones de mejora y contribuir a la calidad de la formación personal y profesional en la carrera de Derecho. Te invitamos a participar con tus respuestas.

A. Datos Generales:

1. Carrera/Especialidad:	2. Escribe los 4 últimos números de tu DNI:.....
3. Ciclo de estudios:.....	4. Sexo:
5. Edad:	6. Fecha:

B. Ambiente de Clase:

7. Número de alumnos promedio en clase:	8. Aula/Sala de litigación
9. Iluminación: 1) Inadecuada 2) Adecuada	10. Ventilación: 1) Inadecuada 2) Adecuada
11. Acústica: 1) Inadecuada (si hay ruidos por construcción, bullicio general, ruidos de los pasillos, etc. que interrumpen el desarrollo de la clase) 2) Adecuada	12. Equipamiento: Elementos tecnológicos en funcionamiento (computadora, ecran, proyector, etc.): 1) Sí 2) No
13. Disposición de las carpetas (mayormente): 1) En filas 2) En círculo 3) En grupos 4) En cuadrado 5) Otros: _____	14. Observaciones del ambiente: _____ _____ _____ _____ _____

Para contestar las preguntas que siguen utilice la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

I Planificación Didáctica

15. Los profesores explican con claridad la importancia de las asignaturas en mi formación profesional	1	2	3	4	5
16. Los profesores presentan y explican el sílabo de la asignatura en la primera sesión de clase.	1	2	3	4	5
17. Los profesores preparan materiales clásicos y los presentan al iniciar la asignatura (Dossier, lecturas, separatas, guías, manuales, otros)	1	2	3	4	5
18. Los profesores elaboran materiales utilizando las TICs para el desarrollo de las asignaturas (Aula virtual, Webquest, diapositivas, videos, otros)	1	2	3	4	5
19. Los profesores toman la evaluación de entrada en su asignatura	1	2	3	4	5

II. Ejecución Didáctica

20. Los profesores parten de lo aprendido en asignaturas anteriores (Recupera los saberes previos y los tiene en cuenta en sus clases).	1	2	3	4	5
21. Los profesores promueven el trabajo individual del estudiante.	1	2	3	4	5
22. Los profesores promueven el trabajo cooperativo en clase (los estudiantes trabajan dentro de clase en parejas, grupos o equipos)	1	2	3	4	5
23. Los profesores utilizan la clase magistral (clase expositiva) en el desarrollo de las asignaturas	1	2	3	4	5
24. Los profesores utilizan el método socrático – mayéutico (explicación, preguntas, resolución de problemas, construyendo críticamente la materia con participación de los estudiantes)	1	2	3	4	5
25. Los profesores utilizan el método de análisis de casos	1	2	3	4	5
26. Los profesores presentan casos reales relacionados con el Derecho, durante el desarrollo de las asignaturas	1	2	3	4	5
27. Los profesores presentan casos simulados relacionados con el Derecho, durante el desarrollo de las asignaturas	1	2	3	4	5
28. Los casos presentados por los profesores permiten el aprendizaje de la Teoría del Derecho, la jurisprudencia existente, entre otros.	1	2	3	4	5
29. Los profesores fomentan el debate y la discusión en clase. (genera un ambiente en el que los alumnos pueden expresar sus opiniones).	1	2	3	4	5
30. Los profesores exigen la lectura previa de los estudiantes (lecturas referidas al tema o contenidos a tratar en clase).	1	2	3	4	5
31. Los profesores exigen exposiciones orales de los estudiantes	1	2	3	4	5
32. Los profesores utilizan el método de primero explicar y luego aplicar en la práctica de lo aprendido.	1	2	3	4	5

33. Los profesores utilizan simulaciones para que el alumno aplique los conocimientos aprendidos de la materia.	1	2	3	4	5
34. Los profesores utilizan apuntes de la Web, obtenidos de revistas científicas virtuales, bases de datos, buscadores académicos	1	2	3	4	5
35. Los profesores motivan en mí el desarrollo de la capacidad para la investigación.	1	2	3	4	5
36. Los profesores realizan seguimiento a los trabajos/investigaciones que asigna en su curso.	1	2	3	4	5
37. El clima dentro del aula es cálido y de confianza. (Los profesores tratan con respeto a los estudiantes generando un clima de confianza en la clase).	1	2	3	4	5
38. Los profesores tratan a todos los alumnos por igual durante el desarrollo de sus clases.	1	2	3	4	5

III. Evaluación Didáctica

39. Los profesores utilizan sólo exámenes escritos de medio ciclo y de fin de ciclo para evaluar lo aprendido en la asignatura	1	2	3	4	5
40. Los profesores propician la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes al final de la clase. (fomenta que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje y evalúe los aprendizajes de sus compañeros de clase).	1	2	3	4	5
41. Los profesores entregan oportunamente los resultados de las evaluaciones del curso.	1	2	3	4	5
42. Los profesores propician la transferencia del aprendizaje. (Deja tareas de aplicación práctica de lo visto en clase).	1	2	3	4	5

Muchas gracias por su colaboración