

EL MÉTODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO MERCANTIL: EXPERIENCIA PILOTO DE UN PILOTO NOVEL

Carlos VARGAS-VASSEROT
Prof. Titular de Derecho Mercantil
Universidad de Almería

Resumen

La comunicación tiene un evidente hilo conductor: el método del caso en la enseñanza del Derecho. Se expondrá nuestra experiencia en la aplicación en curso 2007/2008, por parte del Área de Derecho Mercantil de la Universidad de Almería, del método del caso como metodología básica en la enseñanza del Derecho de sociedades, una de los bloques temáticos más importantes de la asignatura de Derecho Mercantil I de la Licenciatura de Derecho. Esto nos dará la oportunidad de presentar el material didáctico en soporte informático que se ha editado para facilitar a los alumnos el desarrollo del curso. Por último se expondrá los resultados de las encuestas que se ha realizado a los alumnos para valorar la experiencia y los resultados académicos obtenidos, para finalizar con unas reflexiones sobre las ventajas e inconvenientes que esta metodología tiene para la enseñanza del Derecho y para adecuarse al contexto de aprendizaje de competencias y habilidades que el Espacio Europeo de Educación Superior demanda.

Palabras clave: *método del caso, Derecho de sociedades, Derecho Mercantil, ABP, metodología docente, materiales didácticos*

1. Preliminar

Cuaderno de Bitácora: «Nombre por el que se conoce al libro en el que los pilotos de la marina mercante, en sus respectivas guardias, anotan el estado de la atmósfera, los vientos que reinan, los rumbos que se hacen, la fuerza de las máquinas con que se navega o aparejo largo en los de vela, la velocidad del buque y las distancias navegadas, observaciones astronómicas para la determinación de la situación del buque, así como cuantos acontecimientos de importancia ocurran durante la navegación. Antiguamente, cuando los buques carecían de puente de mando cubierto, era costumbre guardar este cuaderno en el interior de la bitácora para preservarlo de las inclemencias del tiempo, y de ahí su nombre» (*Wikipedia*). Esta modesta publicación es nuestra particular bitácora. Quizá el cuaderno que guardamos en él pueda ser de utilidad para futuros navegantes en la siempre difícil travesía de la enseñanza.

2. Preparación del viaje y la tripulación

En el curso 2007/2008 se implantó la experiencia piloto en cuarto curso de la Licenciatura de Derecho en la Universidad de Almería. Fui responsable de la docencia de la asignatura de Derecho Mercantil I del grupo de la tarde. El curso lo empecé

explicando de una manera, llamémosla convencional, con clases magistrales a las que intercalaba clases prácticas, pero con algunas novedades respecto a otros años, como la organización de seminarios y realización de otras actividades académicamente dirigidas. A las clases empezaron yendo unos treinta alumnos de los cincuenta matriculados, la mayoría de manera intermitente. Desde el primer día avancé cuál iba a ser la metodología docente. Tal como venía en el horario oficial un día explicaba dos horas de teoría y otro día una hora de prácticas, para la que reservé desde el inicio del curso un aula con equipos informáticos y acceso a Internet y a bases de datos de legislación y jurisprudencia.

Los alumnos tenían que preparar la primera parte de la asignatura, esto es el concepto y las fuentes del Derecho mercantil, mediante la realización de una lectura sobre ese contenido. No obstante en clase expliqué, como necesario punto de partida, el concepto del Derecho mercantil y algunos aspectos básicos de su sistema de fuentes, algo absolutamente necesario para seguir avanzando en el programa. Así se fueron sucediendo las explicaciones teóricas del temario del programa (empresarios, Registro Mercantil, colaboradores del empresario, contabilidad, responsabilidad, protección del consumidor, transmisión de la empresa, etc.) a las que intercalaba las prácticas que consideraba adecuada para la debida comprensión de estos temas. Algunas de estas prácticas las resolvía los alumnos en clase y otras las tenía que hacer antes de la fecha límite fijada. También use material audiovisual para explicar algunos temas de la competencia desleal y la publicidad ilícita (por ejemplo, utilicé varios anuncios Pepsi *versus* Cola-Cola para explicar los límites de la publicidad comparativa).

Un momento clave en el desarrollo del curso fue el Seminario que impartió el Notario Manuel González-Meneses sobre *Dictámenes y argumentación jurídica en Derecho Mercantil* el 30 de noviembre. El seminario, al que tenía que asistir los alumnos de los tres grupos de Derecho Mercantil I como una de las Actividades Académicamente Dirigidas incluida en la Guía Docente, tuvo dos partes bien diferenciadas. Una dedicada a los aspectos metodológicos y a la argumentación jurídica como presupuestos necesarios para la resolución práctica de dictámenes jurídicos. En otra, se explicó el procedimiento práctico de elaboración del dictamen a través de la resolución de un caso práctico que se había facilitado a los alumnos con anterioridad y que habían trabajado en clase. El supuesto, lo que tenía de complejo lo tenía de interesante.

El desarrollo del Seminario no fue sencillo. Desde un principio se vio claro que muchos alumnos iban obligados y que a un gran número de ellos de poco le interesaba el tema, a pesar de que tenía delante uno de los mayores especialistas de España en la técnica de la argumentación jurídica. La cosa mejoró cuando invité, mejor dicho, animé a los alumnos a abandonar el aula garantizándoles que a los efectos de control ya había asistido al seminario. Se quedaron sólo treinta de los más o menos cien alumnos que había al principio, pero los que quedaron eran los *buenos*. Al principio con más timidez —que es gran defecto para un alumno de Derecho— y al final de manera muy participativa fuimos resolviendo el caso y todos, bueno, lo que quedamos tras la criba, nos fuimos con la sensación de que el seminario había sido todo un éxito.

Pero si el seminario fue un momento feliz del curso, el control de la primera lectura recomendada fue el más amargo. Con los alumnos que seguían la metodología de EES había acordado con más de dos meses de antelación la fecha del control de la lectura (20 de noviembre). Ese día, en clase, los alumnos debían en tres cuartos de horas contestar una serie de preguntas sobre el libro recomendado. Para facilitarles el trabajo deje que utilizarán el libro y los esquemas que hubieran elaborado mientras preparaban la lectura. El control de esta lectura lo hicimos en un aula de informática y a los alumnos que no podían asistir ese día presencialmente a clase les di una clave para que pudieran contestar *on-line* las preguntas del control. Tras corregir las respuestas y comprobar el bajo nivel de la mayoría de ellas, en la clase siguiente, sin avisar, hice un segundo control de la lectura. Ahora sin libro ni apuntes delante, pero las mismas pregunta que el día anterior. Fue un desastre.

Hablé seriamente con los alumnos, les dije que estaba muy decepcionado y que, por favor, me explicasen qué había pasado. Uno de los pocos alumnos que habló --la mayoría agacharon la cabeza, creo que algo avergonzados—, dio una respuesta que suscribieron muchos: “Si usted me dice que me va a preguntar del contenido del libro yo me lo estudio como si fuera un examen, pero esto de leer...”. Lamentablemente es un hecho cierto que los alumnos universitarios no están acostumbrados a leer, o mejor dicho a leer algo que no entre en el examen. Parecen proféticas las palabras de Julio VERNE en *París en el siglo XX* (manuscrito editado en 1994 tras su azaroso descubrimiento en 1989) cuando refiriéndose al estado de la cultura en el lejano 1960 señalaba que «*aunque ya nadie leía, al menos todo el mundo sabía leer*».

El último día de clase antes de las vacaciones navideñas realicé un *examen* de los contenidos teóricos explicados, que eufemísticamente llamamos *control de seguimiento* como si nos tuviéramos que avergonzar de examinar los conocimientos teóricos de los alumnos. En general los resultados fueron mediocres, al menos para el nivel que yo suponía a los alumnos y que me había demostrado en las prácticas. Algo estaba fallando.

A la vuelta de Navidad empecé a explicar Derecho de sociedades, sin duda, la parte más importante de la asignatura. Primero parte general, formalidades de constitución, muy poco de sociedades colectivas y comanditarias, e hicimos un avance sobre el régimen de las sociedades anónimas y de responsabilidad limitada. En clases prácticas trabajamos unos estatutos de una Sociedad Anónima y al hilo de su contenido expliqué el domicilio social, tipos de aportaciones sociales, objeto social, denominación social y alguna cosa más. Con esto llegó febrero y se suspendieron las clases para realizar los exámenes parciales. En la Universidad de Almería todavía se mantiene el Plan Antiguo de la Licenciatura de Derecho (1953) y todas las asignaturas son anuales, por lo que algunas realizan exámenes parciales, aunque éste no es el caso de Derecho Mercantil que sólo hacemos un examen final en junio.

El último día de clase en enero, antes de que las cortasen por los exámenes parciales adelanté a los alumnos mi intención de explicar el resto de la asignatura por el *método de casos*.

Me comprometí a explicar a la vuelta de parón de las clases con mucho más detalle en qué consistía el método y a precisar mejor cómo iba a ser evaluados los alumnos.

Propuse una primera implantación a modo de prueba durante un mes para que entre los alumnos y yo valorásemos cómo iban marchando las cosas, y si la experiencia no iba bien, pues nada, volvíamos a las clases convencionales y tendría en cuenta lo realizado hasta ahora como notas de prácticas.

También dije que necesitaba el visto bueno de todos los alumnos ya que el éxito del método depende en gran medida de la aceptación y compromiso por parte de los alumnos. Algunos alumnos me replicaron que había compañeros que en ese momento no estaban en clase y que tenían derecho a votar. Mi respuesta fue muy clara: “Esto lo decidís los que venís regularmente a clase”. He de recordar que la asistencia a clase de la asignatura para los alumnos adscritos a la experiencia piloto es obligatoria, y aunque no paso lista, los alumnos que no van de una manera regular a clase tienen que examinarse en la fecha oficial de toda la asignatura y para mí son mucho menos importantes (espero no herir ninguna sensibilidad).

Terminé la clase repitiendo que todos tenían que estar de acuerdo y que si no lo alcanzaban en la siguiente clase explicaría el régimen del capital social en las sociedades anónimas. No sé si fue el miedo a mi clase poco magistral sobre ese interesantísimo (y no lo digo en broma) tema del programa o la posibilidad de poder aprobar sin examen, pero en pocas horas tenía algunos alumnos en mi despacho comunicándome el interés de *todos* en el nuevo sistema.

En menudo lío me había metido.

3. Comunicación del embarque

Uno de los aspectos más conflictivos de la implantación de una nueva metodología es la incertidumbre y el temor que a los alumnos genera toda novedad que pueda afectar a sus calificaciones. No nos engañemos, los alumnos en la mayoría de los casos vienen a aprobar y no a aprender. Y tampoco nos engañemos, los profesores vamos a dar clase y no a enseñar.

Pero mis naturales temores a una reacción adversa por parte de los alumnos pronto se difuminaron. Al principio, cuando explique el diseño del método, caras de incertidumbre y escepticismo, que cambiaron a tímidas sonrisas y cuchicheos cuando dije que todos los alumnos podían aprobar la asignatura si hacían bien los casos prácticos. Sólo una alumna, muy buena estudiante por cierto, expresó sus dudas ante un modelo poco perfilado y en su opinión improvisado. Y no le faltaba razón. Yo sabía qué quería hacer pero no estaba seguro de cómo hacerlo.

Lo que sí sabía es que los resultados del control teórico de contenidos que habían hecho los alumnos un mes atrás habían sido mediocres en un grupo de alumnos que aparentemente era muy bueno y que, en su mayoría, habían participado muy activamente en las clases prácticas y seminarios. Y también era consciente de que la metodología tradicional, basada en la explicación teórica del profesor a través de la lección magistral con un discurso acabado y, en principio, cerrado, que sólo es interrumpida por los alumnos que piden que aclare o explique mejor algún aspecto del mismo, no se adecua al nuevo paradigma de enseñanza universitaria impuesto con la

implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y que era la hora de cambiar.

Varias fueron las circunstancias que me llevaron a proponer a los alumnos esta forma alternativa de enseñar Derecho, o mejor dicho, de aprender Derecho. En primer lugar factores institucionales, como fue la implantación de la Experiencia Piloto de créditos europeos en cuarto curso de la Licenciatura de Derecho de la Universidad de Almería que, en cierta medida, implicaba la progresiva aplicación de un modelo de aprendizaje basado en competencias elaborado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La filosofía que subyace en el nuevo modelo señala al estudiantes como gestor directo de su proceso de aprendizaje, potenciando una actitud reflexiva de lo que aprende y la capacidad que manifiesta para aplicar ese conocimiento. En este sentido, he de valorar muy positivamente el esfuerzo desarrollado por la Universidad de Almería y, en concreto por el Comisionado para el Espacio Europeo, que tuvo a bien concederme la dirección de un grupo docente para la creación de Materiales Didácticos en soporte informático en el Marco de Construcción y Desarrollo del EEES para lo que restaba de curso.

En segundo lugar, hubo una serie de factores, llamémosles materiales, que me permitían aplicar una metodología más participativa en clase. Entre estas herramientas, debo destacar la utilización de aulas informáticas, de bases de datos de legislación y jurisprudencia, y sobre todo de la WebCt que permite un contacto permanente del profesor con los alumnos y de los alumnos entre ellos. Para quien no lo sepa, la WebCt son las abreviaturas de *Web Course Tools*, sistema de aprendizaje virtual online que en su versión *Campus Edition* es usado principalmente por instituciones universitarias para facilitar la enseñanza y utilización de herramientas interactivas [tableros de discusión o foros, sistemas de correos electrónicos, conversaciones en vivo (*chats*), contenido en formato de páginas web, archivos, exámenes virtuales, control de trabajos, etc.].

También hubo un motivo personal. El año anterior tuve la oportunidad de realizar una estancia en Harvard como *Visiting Scholar* en el *European Law Research Center* durante seis meses y viví otro tipo de Universidad, por supuesto, mucho mejor que la mía, tanto la de mi época de estudiante como la actual donde realizo mis labores docentes y, las cada vez menos valoradas, labores de investigación. Precisamente es en esta Facultad (escuela la llaman ellos) donde el profesor Langdell en 1870 puso por primera vez en práctica esta metodología docente, que pronto se importó, con ciertas modificaciones, a la Business School, y que ha sido la base de la que he utilizado en mis clases.

Pero, sin duda, lo que más influyó en la decisión de probar una nueva metodología docente fueron los alumnos. Tras el filtro de las prácticas, el control de lectura, el control de contenidos y la asistencia regular a clase, sólo quedaban dieciocho alumnos, quizá veinte de los más de treinta con los que empecé el curso y los cincuenta y pico matriculados en la asignatura. Con mayor ratio alumnos/profesor me parece difícil aplicar una metodología como ésta que exige una tutorización permanente por parte del profesor.

4. El barco: el casco y el aparejo

4.1. El método de casos problemáticos

Aunque a los alumnos les hablé del método del caso en realidad poco tiene que ver mi diseño con el método implantado, al menos originalmente, en la Harvard Law School por el profesor Langdell. Más bien es un híbrido entre la resolución de problemas y la competencia entre equipos de trabajo.

Pero antes de explicar con más detalle el modelo utilizado en mis clases me parece oportuno tratar el origen y características de los dos métodos docentes basados en el autoaprendizaje del alumno a través de su participación activa en clase, más difundidos en la enseñanzas jurídicas del mundo: el método de casos y el método de problemas.

El pionero del método del caso fue Christopher Columbus Langdell; el lugar la Facultad de Derecho de Harvard, en la que era Decano; y la fecha 1879, año en el que publicó el primer libro de casos. Pronto esta metodología pasó, con las necesarias adaptaciones, a otras disciplinas (por ejemplo, en 1911 en la Facultad de Económicas de Harvard). Y desde 1920 este método docente es el que predomina en la enseñanza del Derecho en EEUU y en muchas universidades de los países más avanzados del mundo. Pero el método del caso original, que es el que todavía se imparte en EEUU, sobre todo en el primer año de carrera, dista mucho del que se ha consolidado como método para enseñar Derecho en los últimos tiempos.

Lejos de lo que suele pensarse el método del caso los alumnos no preparan o estudian casos, al menos con el significado que nosotros solemos dar a este término, sino sentencias y resoluciones judiciales, seleccionadas para explicar el contenido del programa de la asignatura y que suelen ser recopiladas en libros de casos. Los alumnos, desde el primer día de clase de la carrera, deben llevar preparados uno o varios casos por asignatura y en clase los profesores utilizan el llamado método socrático para que los estudiantes lleguen a conocimientos jurídicos a través de sus propios razonamientos, potenciando así habilidades como el análisis y la argumentación jurídica.

¿Pero en qué consiste el método socrático? Es un interrogatorio en público y oral dirigido por el profesor a un alumno, elegido al azar o a dedo, al que se le va haciendo preguntas en cadena, con bastante mala uva por cierto, hasta llegar a un punto en el que el alumno se queda sin respuesta o dice alguna incoherencia. En ese momento decenas de manos de los compañeros de alzan intentando seguir elegidos para responder a la pregunta que su compañero ha fallado. Lo digo por experiencia, la tensión es enorme. Los alumnos pasan gran parte del día en la Biblioteca y la competencia que genera el método entre ellos es enorme, entre otras cosas porque el salario que recibirán cuando terminen la carrera va íntimamente ligado al puesto que ocupan en el ranking de notas del curso.

Pero hay diferencias notables entre los alumnos de Derecho de las universidades americanas, de las buenas universidades americanas, y españolas: La edad media de ingreso es de 24 años (Derecho es un postgrado que consta de tres cursos). La preparación del alumno es muy buena. Son alumnos maduros, que como digo han

tenido que hacer antes una carrera y pasar unos filtros durísimos de selección (en Yale, por ejemplo, sólo ingresan el 7% de los solicitantes). La motivación de alumno es muy grande. Casi nadie suspende ni repite curso, entre otras cosas por el precio anual de la matrícula. Y la competencia entre compañeros, incentivada desde las propias instituciones es muy grande. Aparte, esta metodología basada en el estudio de resoluciones judiciales de las que se extraen principios jurídicos en España no es de tanta utilidad, entre otras cosas porque aquí los precedentes judiciales no son tan importantes. Más útil nos parece la versión evolucionada del método del caso, que se basa en la presentación de supuestos problemáticos que los alumnos deben resolver, y que se asemeja mucho al ABP (aprendizaje basado en problemas).

Pues bien, un sector crítico del método del caso en Derecho norteamericano aboga desde hace tiempo por su sustitución por el método del caso problemático, y es un hecho que en muchas asignaturas de Derecho de las Universidades norteamericanas, sobre todo en cursos más avanzados de la carrera, se estructuran en torno a la resolución de problemas jurídicos. Se considera que los juristas en general y los abogados en particular son profesionales de resolver problemas, y que esto, junto al hecho demostrado de que la mejor forma de conocer el Derecho es usándolo, conlleva la preeminencia de esta metodología para fortalecer convenientemente la capacidad de análisis y de razonamiento jurídico, la expresión oral y escrita.

Una alternativa a la enseñanza basada en la resolución de problemas es la el llamado aprendizaje basado en problemas (ABP), estrategia de aprendizaje mediante la cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real, pero no se trata aquí de aplicar conocimientos y de resolver problemas o de encontrar la solución acertada para cada caso, sino de construir las bases o los fundamentos teóricos del análisis del problema mismo. Aunque a veces es difícil distinguir una u otra metodología, se puede decir que en el método de casos problemáticos la información está más estructurada, parte de unos conocimientos previos y se busca una solución, en el ABP la información está más desestructurada y se busca que el estudiante construya su propio conocimiento.

El proceso empieza con la presentación del problema y la activación del conocimiento previo. A continuación se entra en una fase de discusión y de debate en el seno de un grupo tutorial con el objetivo de analizar los diferentes elementos y cuestiones implicadas en el problema, listarlas y formular objetivos de aprendizaje. Después de preguntarse ¿qué sé yo sobre el problema?, hace falta plantearse ¿qué debo hacer para comprender el problema? A raíz de aquí, cada alumno debe buscar la información necesaria para lograr los objetivos propuestos. Después, vuelven otra vez al grupo con el objeto de hacer una puesta en común y organizar la información. Un buen instrumento para organizarla es la elaboración de un mapa conceptual, a través del cual se expresan las relaciones entre conceptos. En este momento es necesario preguntarse si se ha adquirido una mejor comprensión de los fenómenos implicados en el problema. Esta última fase trata de desarrollar las habilidades de más alto nivel, como por ejemplo la evaluación, la relación, la toma de decisiones y síntesis. En el aprendizaje por problemas no se plantea como objetivo prioritario la adquisición de conocimientos de la especialidad, sino un desarrollo integral del profesional en formación.

Con estas premisas, y pensando en que los alumnos debía actuar como si de abogados se tratase, conformé grupos de tres (dejé que se agruparan entre ellos) y les facilité a cada grupo un caso de Derecho de sociedades relativamente complicado. Todas las clases se desarrollaron a partir de ese momento en un aula de informática para que los alumnos tuviesen acceso a las bases de datos de legislación y jurisprudencia. Los alumnos debían llevar los manuales básicos de la asignatura y yo llevaba alguna bibliografía especializada. En el plazo de un mes debían presentar una resolución parcial del caso, que entregaba a otro grupo para que hiciesen una réplica o contrademanda (intenté asignar los casos más dispares a cada grupo: si un grupo había hecho una transformación de una Sociedad limitada laboral, le asignaba la réplica de un caso de responsabilidad de administradores). Di otro plazo para presentar la réplica. Y por último, cada grupo debía presentar por escrito y en exposición oral la resolución del caso, con toda la documentación (estatutos, convocatoria de junta, toma de acuerdos, etcétera) como si de un despacho de abogados se tratase. Esa era la idea. Resolver los casos como abogados y exponer por escrito y oralmente todos los escritos y documentos necesarios para defender los intereses de su cliente. Yo en la exposición oral valoraría las competencias adquiridas y podía preguntar a cualquiera de los componentes del grupo aspectos teóricos y prácticos de los nudos problemáticos que planteaba el caso

Yo, como profesor, ya no daba clase. O por lo menos no la clase tradicional. Iba a las clases y controlaba como iba el trabajo de cada grupo. Puedo asegurar que con la labor de asesoría y tutorización de los alumnos, terminaba las clases mucho más agotado que cuando explicaba, normalmente con apoyo de power-point el contenido teórico de la disciplina.

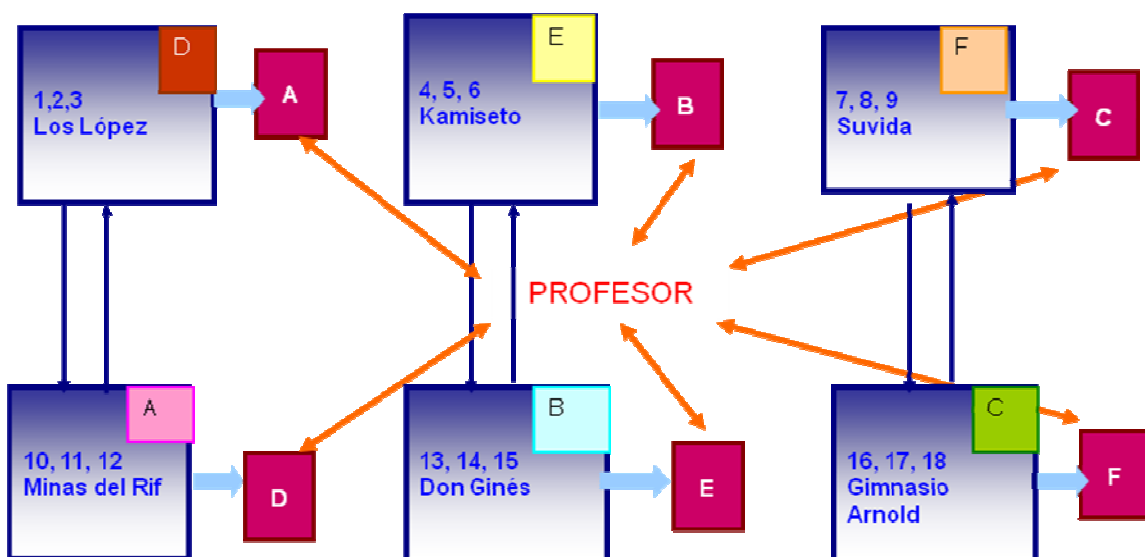


Fig. 1 Esquema del método

4.2. Un ejemplo de caso: Los López

Los López, una de las familias maragatas de más rancio abolengo de una pequeña localidad del Cierzo, se dedican desde hace más de medio siglo a la producción de miel natural. El negocio parecía abocado a desaparecer hasta que se difundió, primero

en el pueblo, y después por toda España, que la miel untada en la piel tenía unos magníficos efectos terapéuticos. Las ventas se multiplicaron por mil y la empresa lleva varios años arrojando unos resultados espectaculares. La estructura jurídica de la empresa es muy simple. Una SRL, titular de las fincas donde se cultivan las flores de las que procede la miel, de una pequeña industria envasadora y cinco fincas más que están sin explotar, aparte de la marca y de la patente de la fórmula magistral. El accionariado de la sociedad está repartido entre los familiares de la manera siguiente:

En la sociedad hay seis socios. La madre (o “la Abuela” como la conocen en el pueblo) que tiene el 50% de las participaciones sociales, repartiéndose el otro 50% entre todos los hijos (cuatro varones y una hija). La hija, Margarita, se casó hace tres años con D. Juan, un “viva la vida” que hizo el negocio de su vida con la boda. Poco después del casamiento, la Abuela, encandilada con las maneras de un señor de la capital e influenciada por su hija, que siempre había sido la niña de sus ojos, decide darle el mando de la empresa a su yerno (que decía haber estudiado en la Yale Business School de 1987 a 1992, cuando en realidad esos años los había pasado en la cárcel de Almedralejos por estafa donde se le conocía como “Juanito el Perla”).

La Abuela, impulsiva como siempre, comunica sus intenciones al mayor de sus hijos (hasta ese momento Administrador único de la empresa) que aunque fastidiado y con la mosca detrás de la oreja por que no se fía de su cuñado, convoca a todos los hermanos para tener una reunión en la casa familiar. Todos acuden a la hora acordada y en una servilleta la madre pone “orden del día de la Junta” Asunto único: nombramiento de Juan y Margarita como Administradores solidarios y (a pesar de no estar previsto en los estatutos sociales), se acuerda en ese mismo instante retribuir a D. Juan por el ejercicio del cargo (según él perdía dinero por dejar sus negocios en Madrid) con un sueldo mensual de 6.000 € al mes (“hay que ayudar a los niños, decía la Abuela). Todos asienten con la cabeza primero –nadie se atreve a contradecir a la Abuela-- y luego la Abuela les obliga a todos a firmar la servilleta. A los pocos días se eleva a escritura el acuerdo y se inscribe el nombramiento de los dos nuevos administradores en el Registro Mercantil de León.

Han pasado ya nueve meses desde la boda y Juan añora las noches de Madrid. Quiere volverse, pero no con las manos vacías, por lo que decide vender la fórmula magistral de famosa “Miel los López” a una multinacional farmacéutica francesa por 2.000.0000 €. Una buena cifra para como estaba el precio de la miel y para el espectacular bajón sufrido en las ventas, especialmente desde la publicación de un informe del Instituto Farmacológico de Barcelona: “síntomas secundarios sarpullido y prurito crónico”. Un detective privado, contratado por el hermano mayor que nunca se fió de su cuñado, trae un informe demoledor de “Juanito el Perla”. En el mismo momento que la Abuela pone el grito en el cielo al enterarse de quién es su yerno, Margarita y su marido están en un Notario de Madrid, formalizando la venta de la fórmula magistral a los franceses. La Abuela llama por teléfono a la hija y a voces le adelanta unas cuantas verdades sobre su marido. Ese mismo día llama al banco para cancelar todas las cuentas de la empresa y suspender el pago de la retribución que como administrador recibía Juan. Margarita nerviosa, tras tomar varios tranquilizantes abandona el hotel y coge el coche de lujo de su marido dirección a su pueblo. Desgraciadamente nunca llegó a su destino. [...].

Al día siguiente tocan el timbre de nuestro Despacho de Abogados y se nos presenta Juan Barcace Ruiz. Nos explica su historia y requiere nuestra ayuda profesional para defenderse de la acción de responsabilidad emprendida y para reclamar su sueldo porque, según él, ha actuado siempre diligentemente y a todos los efectos sigue siendo administrador único. Por cierto, tras decirnos lo enamorado que estaba de Margarita insiste en su interés en el solar del chalet, su nido de amor. Bueno, también influye el haber cerrado un contrato privado de venta del solar por 300.000 € con una empresa inmobiliaria que quiere construir una urbanización.

4.3. El material didáctico en soporte informático

Para facilitar el desarrollo del curso, editamos un CD con materiales didácticos en el que se incluye los casos utilizados en clase, los formularios procesales necesarios y la legislación básica de utilidad, junto a otros materiales de interés (material audiovisual, prácticas de clase, lecturas de interés, metodología para hacer dictámenes, etc.). La idea era facilitarle a los alumnos el material con el que cuentan los despachos de abogados.



Fig. 2 Portada de los materiales didácticos facilitados a los alumnos

5. Resultados

La mayoría de los alumnos hicieron un magnífico trabajo. Con las limitaciones que tienen –algunos alumnos, por ejemplo, me comentaban que no había hablado nunca

en público--, en algunos casos fue sorprendente el buen trabajo que desarrollaron. Las calificaciones han sido muy buenas. Realicé una encuesta a los alumnos sobre su opinión sobre la experiencia y los resultados fueron muy satisfactorios.

Tabla 1 Resultados de la encuesta

	Poco cierto	Cierto	Muy cierto
Estoy contento con la experiencia del método del caso realizada en este curso	0	10	6
Esta manera de trabajar (aprendizaje cooperativo) ha hecho que aumente mi interés por los contenidos de la asignatura	0	9	7
Hubiese preferido trabajar solo	8	7	1
Creo que habría aprendido más resolviendo los casos yo solo	12	3	1
Ha habido conflictos internos dentro del grupo	12	2	2
Hubiese preferido en lugar de un caso largo y complicado varios casos más cortos y sencillos	9	5	3
El sistema de réplica o contestación a la demanda ha sido de utilidad en mí proceso de formación	0	8	7
He trabajado demasiado tiempo fuera de clase en la resolución de los casos	2	4	10
Esta metodología me motiva más para estudiar	1	7	7
Un buen número de alumnos de clase no han adquirido nivel suficiente para aprobar con esta metodología	12	2	2
He aprendido más con esta metodología que con el método tradicional	2	9	6
La exposición de la resolución del caso me ha servido para mejorar la expresión oral y para hablar en público	1	5	10
Ha mejorado mi expresión escrita	4	6	6
Con este curso han mejorado mis conocimientos de informática y de herramientas asociadas (PPT, Internet, WebCT)	3	6	7
Ha mejorado mi habilidad para el uso de bases de datos de legislación y jurisprudencia	1	7	8
Con esta metodología me siento mejor preparado para el mundo laboral que con la metodología tradicional	2	5	9
Creo que estoy preparado para abordar casos reales de Derecho de sociedades relativamente complicados	1	13	3
Me gustaría repetir la experiencia en la asignatura de Derecho Mercantil II	2	6	8
Mi valoración global del método del caso para la enseñanza del Derecho es favorable	0	7	9

Tabla 2 Forma de aprendizaje más motivadora para el alumnado

Método	Nº de alumnos que lo prefieren
Trabajo cooperativo	4
Clase expositiva tradicional	1
Mezcla de ambos métodos	11

6. Conclusiones

Es innegable es que vivimos un nuevo paradigma o modelo en la enseñanza universitaria al que no se adecua la metodología tradicional de la lección o cátedra magistral. En concreto, los profesores de Derecho necesitamos utilizar métodos, técnicas, que favorezcan el desarrollo de habilidades, competencias de los alumnos y valorar esas habilidades y competencias, aunque no nos explican nunca cómo se hace esto. Pero no hay un método perfecto. Y ni siquiera el de casos o problemas lo es. Como tampoco es inservible, aun con fallas, el método de la lección magistral, que ha sido válido para formar a excelentes juristas en nuestro país aunque no sé si en el futuro lo será.

Volviendo a las cuestiones puramente metodológicas, consideramos que la lección magistral es insuficiente para lograr los objetivos marcados para la futura enseñanza universitaria, en concreto para la jurídica, lo que exige métodos que desarrollen en el estudiante una serie de habilidades (*skills*) y actitudes para la vida profesional, como son la de identificar y resolver problemas jurídicos ya que, entre otras cuestiones, promueve la pasividad del alumno, cuya función principal es escuchar al profesor y, en su caso, tomar apuntes y memorizarlos para el día del examen o para cuando sean preguntados en clase. Pero es insustituible tanto por las ventajas que presenta como porque tampoco la metodología de casos o problemas es la panacea.

Veamos qué ventajas e inconvenientes presenta cada una de estas formas de enseñanza en Derecho.

6.1. Ventajas e inconvenientes de la lección magistral

Ventajas

- a. Permite la aproximación ordenada y sistematizada a los distintos temas incluidos en el programa.
- b. Método muy eficaz para la transmisión de información en un ambiente con límite de tiempo.
- c. Facilita la comprensión de temas complejos.
- d. Permite el tratamiento de temas novedosos y de actualidad.
- e. Permite la explicación en profundidad de ciertos temas.
- f. Logra una formación teórica más completa del alumno.
- g. Se sintetizan fuentes informativas diversas y de difícil acceso para el alumno.
- h. Genera gran certidumbre para el alumno en cuanto a su evaluación y control de conocimientos.
- i. Razones de economía y esfuerzo.

Inconvenientes.

- a. Por regla general nunca se llega a explicar todo el temario del programa.
- b. El alumno tiene la sensación de que sabe poco y que, al poco, se olvida de todo.

- c. Desincentiva al alumno creativo y activo.
- d. No hay interrelación entre los alumnos.
- e. Suele haber gran distancia entre el alumno y el profesor.
- f. Casi toda la preparación gira en torno al contenido del examen.
- g. El profesor repite los mismos contenidos año tras año.
- h. Depende de la facilidad de exposición del profesor.

6.2. Ventajas e inconvenientes del método del caso en la enseñanza del Derecho:

Ventajas

- a. Muy adecuado para enseñar a los alumnos el método inductivo empleado por los abogados para indentificar el derecho aplicable y enseñarles las habilidades de un abogado. Como se dice, le enseña a pensar como abogados.
- b. Proporciona una buena formación metodológica.
- c. Gran capacidad de adaptación a cambios jurisprudenciales.
- d. Los alumnos participan activamente en las clases.
- e. Estimula el interés del alumno.
- f. Fortalece la capacidad de análisis y razonamiento jurídico.
- g. Fortalece la expresión oral del alumno.

Inconvenientes

- a. La preparación de la clase por parte del profesor requiere de más tiempo para el diseño de los casos y para la tutorización de los alumnos.
- b. No es eficiente en el uso del tiempo de clase.
- c. Los casos tratan aspectos concretos del temario y quedan otros sin explicar.
- d. Sólo funciona en clases de pocos alumnos y muy motivados.
- e. Requiere una serie de instrumentos complementarios para la docencia (fondo bibliográfico, bases de datos de legislación y jurisprudencia, etc.).
- f. Requiere unos conocimientos previos por parte del alumnado.
- g. Requiere un importante grado de madurez por parte del alumnado.
- h. Requiere un alto nivel de preparación por parte del profesor.
- i. Se centra en problemas con los que se suelen enfrentar los abogados y no todos los juristas van a ejercer profesionalmente la abogacía.
- j. Se olvida de la necesaria formación teórica del alumno.
- k. El alumno puede aprobar la asignatura sin saber absolutamente nada de una parte importante de la misma.
- l. Difícil control y evaluación de los alumnos.
- m. Requiere la elaboración de buenos casos.
- n. Presión para los alumnos si tienen muchos casos.

Por las razones apuntadas consideramos que la solución está en aprovechar lo mejor de cada uno de los métodos apuntados. No hablo, como se hace ahora, de utilizar las clases teóricas para dar lecciones magistrales y las prácticas para la resolución de casos relacionados con las explicaciones teóricas, sino realmente de integrar ambas metodologías.

Lo cierto es que los profesores de Derecho Mercantil jugamos con ventaja. Impartimos clase en los años finales de la carrera, en los que los alumnos ya tienen conocimientos jurídicos previos y llegan con cierta madurez jurídica. Además, por la temática de su programa nos es relativamente fácil elaborar casos problemáticos que abarquen distintas partes del temario. No obstante se echa de menos que en el primer curso de la carrera los alumnos reciban unas clases de metodología, que les enseñen cómo se analiza una sentencia, cómo tienen que realizar un dictamen, cómo se argumenta en

Derecho, porque estas habilidades le van a ser muy útiles a lo largo de la carrera y, sobre todo, a lo largo de su vida profesional. Lo que no puede ser es que a los alumnos se les explique estos aspectos básicos de la formación jurídica dos o tres cursos después o, lo que es más grave, en un máster o curso de postgrado, en la Escuela de práctica jurídica o en periodo de pasantía profesional. La Universidad no puede limitarse a formar a juristas teóricos, que memorizan y contestan cuasi automáticamente, sin reflexión alguna, los temas que se les explican, y delegar la formación práctica del jurista a otras instituciones o al autoaprendizaje.

Y no defiendo la integración en los estudios de Derecho de la enseñanza práctica y de la necesidad de una formación jurídica basada en la elaboración de dictámenes jurídicos y resolución de casos prácticos como medio para aprehender a argumentar, a investigar, a reflexionar, en definitiva a hacer Derecho, por puro esnobismo. Esto no es una moda ni fue inventado por el profesor Langdell, sino que encontramos la esencia de esta enseñanza práctica del Derecho en Grecia, en Roma y en Universidades medievales a través del *trivium* que comprendía los tres aspectos básicos del conocimiento (gramática, lógica y retórica), y sólo en un momento muy posterior, con una evidente influencia de las teorías cartesianas y sus modelos científicos se fue abandonando el uso de silogismos, de la retórica a favor del método científico y de las certezas tan difíciles de alcanzar en Derecho, lo que incomprensiblemente derivó en una docencia basada en la explicación teórica de las leyes o de las instituciones jurídicas, sin ocuparse de la resolución de problemas jurídicos concretos que, en definitiva, es lo que se supone que hacen los juristas. Y esto es más grave en una disciplina como la nuestra, cuyo origen precisamente se encuentra en los usos y prácticas comerciales, y cuyos primeros textos legales son recopilaciones del Derecho consuetudinario comercial medieval, en la que destaca nuestras *Costums de la Mar* contenidas en el *Llibre del Consolat de Mar* (siglo XIII?), y que está tan íntimamente ligada a la práctica empresarial.

A modo de conclusión, y sobre el futuro que le veo a la aplicación de esta metodología en los estudios de Derecho, considero que para llevarla a cabo con éxito se necesita: alumnos y profesores motivados; ratio bajos de alumnos por clase (no más de 30); clases adaptadas al aprendizaje cooperativo; buenos casos; y materiales didácticos adecuado.

Para finalizar, sólo me queda por comentar que el Comisionado Europeo de la Universidad de Almería ha tenido a bien concedernos un proyecto CIDUA de profundización en innovaciones docentes para su aplicación en Cuarto de Derecho en el presente curso 2008/2009, y que contamos con un buen número de profesores muy motivados para empezar a implantar enseñanzas alternativas a las clases tradicionales. Ojala en el futuro gran parte de la carrera de pueda impartir con esta metodología.

Ningún método es la panacea. La clase magistral es insustituible como medio para transmitir rápidamente conocimientos teóricos, pero creo que se debería limitar a las partes generales o fundamentales del temario. El método del caso, en nuestra opinión, es el más apto para desarrollar el aprendizaje de habilidades y competencias de los alumnos del grado de Derecho. Es cierto que los alumnos no saben todo el temario,

pero les aseguro que saben resolver casos que es mucho más que lo que yo sabía cuando terminé la carrera de Derecho en el año 92.

7. Referencias bibliográficas

Una buena recopilación de los distintos métodos docentes en la enseñanza del Derecho puede verse en el libro del argentino Agustín GORDILLO, *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer* (Madrid, Civitas, 1988, reimpresión 1995). Para la exposición de las características esenciales del método del caso me ha sido de gran utilidad el trabajo de David A. GARVIN, «Makind the Case» (*Harvard Magazine*, 2003, vol. 106, núm. 1, pp. 56-107). Para una aproximación al tipo de enseñanza en la Harvard Law School, recomiendo leer un ameno libro titulado *One L* (Scout TUROW, Warner Books, New York-Boston, 1988) en el que un alumno cuenta sus vivencias en el primer año de estudiante. Acerca del método socrático como complemento al método del caso es esencial un trabajo de Phillip E. AREEDA, «The Socratic Method», *Harvard Law Review*, vol. 109, 1996; y es conveniente leer los diálogos de Platón. En castellano, un buen acercamiento a la metodología de enseñanza del Derecho norteamericana se tienen en Juan A. PÉREZ LLEDÓ, «La enseñanza del Derecho en Estados Unidos», *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 1992, núm. 12, pp. 41-94. Un buena muestra de la diversidad metodológica utilizada por las Universidades Norteamericanas en la enseñanza del Derecho se encuentra en *Teaching the Law School*, de Steven FRIEDLAND y Gerald F. HESS (2004, Carolina Academic Press). Sobre la evolución del método del caso en la Harvard Business School y su configuración actual he utilizado el trabajo sobre «Método del caso y otras metodología de éxito», elaborada por Fermín GÓMEZ. Esther RIOBÓ y Ana ARENAS en la Guía MBA 06/06, disponible en www.mastermas.com). Para una visión crítica al método del caso y a favor de su sustitución por el método de resolución de problemas, pude verse Myron MOSKOWITZ, «Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems», *Journal of Legal Education*, 1992, vol. 42, núm 2, pp. 241-270. De gran interés, y con una gran coincidencia con sus opiniones, debo destacar el trabajo del profesor mexicano José María SERNA DE LA GARZA, «Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México» (*Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 2004, núm. 11, pp. 1047-1082), que me ha sido de gran utilidad en el desarrollo de este estudio. Por último, para la crítica que hago de la separación de la enseñanza teórica y práctica del Derecho han sido fundamentales el libro de *¿Cómo hacer dictámenes jurídicos?*, de Manuel GONZÁLEZ-MENESES, la *Tópica y jurisprudencia* de Theodor VIEHWEG (Taurus, Madrid, 1986) y el magnífico *Bromas y veras de la ciencia jurídica* de IHERING (Madrid, Civitas, 1994).