

PROPUESTA PARA IMPLEMENTAR EL MÉTODO DIALÉCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL PROCESO PENAL ORAL EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN EN LÍNEA

Antonio MONTERO BALDERAS

RESUMEN: Es aceptado en la comunidad jurídica que conocer leyes no es saber derecho. La formación de los estudiantes de derecho, como operadores jurídicos competentes requiere de habilidades que faciliten la interpretación, deducción y refutación de argumentos. Atendiendo a lo anterior, se considera que el método más efectivo para formar a estudiantes de Derecho que “piensen como abogados” es el método socrático (o dialéctico), especialmente cuando este se relaciona con estudios de caso.

Actualmente la escuela pedagógica más aceptada son las variantes del constructivismo, el cual tiene como centro los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Muchas universidades en línea que cuentan con la carrera de Derecho en su plan de estudios, exponen sus contenidos y formas de evaluación recurriendo a las herramientas constructivistas; dejando de lado el método socrático (esto por posibles limitaciones técnicas o económicas)

El enfoque constructivista de la educación en línea puede significar una desventaja para los estudiantes de Derecho; en comparación con los estudiantes que son instruidos en proceso penal usando el método socrático y los estudios de caso; esto principalmente en el contexto del sistema penal acusatorio en el cual las audiencias de juicio oral exigen eficacia en las habilidades argumentativas de parte de los operadores jurídicos.

En este trabajo se exploran opciones para la implementación de herramientas para la enseñanza dialéctica basada en casos en los sistemas de educación en línea, como la experiencia con el sistema CATO (Case Argument TutOriial).

PALABRAS CLAVE: Derecho, Docencia, Educación en línea, Dialéctica, CATO.

ABSTRACT: It is generally accepted within the legal community that it takes more than just know about laws to become a lawyer. The training of law students, as competent legal operators requires skills which facilitate the interpretation, deduction and refutation of arguments. Because the aforementioned facts it is considered that the most effective method to train law students to “think like lawyers” is the Socratic (or dialectical) method, especially when it is related to case studies.

Currently, the most widely accepted theories in the pedagogic field are variants of constructivism, which is centered in the learning styles of students. Many online universities which offer a law degree, develop its contents and assessment methods using constructivist tools; leaving aside the Socratic Method (probably, due to technical or financial constraints).

The constructivist approach used in online education can turn out to be a disadvantage for law students, when compared to students who are instructed in criminal proceedings using the Socratic Method and case studies; especially in the context of the adversarial criminal justice system in which trial hearings require effectiveness in the argumentative skills of legal practitioners.

This paper explores options for the implementation of tools for the dialectical teaching based on cases in online education systems, for example the experience with the CATO system (Case Argument Tutorial).

KEYWORDS: Law, Teaching, Online Education, Dialectic Method, CATO.

SUMARIO: I. *La enseñanza del derecho y el México del siglo pasado.* II. *Constructivismo y la enseñanza del derecho en línea.* III. *El método dialéctico y la enseñanza del derecho.* IV. *La naturaleza dialéctica de los juicios orales.* V. *El sistema CATO: conjunción de tecnología y argumentación jurídica.* VI. *Conclusiones.* VII. *Bibliografía.*

I. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL MÉXICO DEL SIGLO PASADO

La formación del abogado es un arduo proceso en el cual debe conducir al estudiante no sólo a tener un conocimiento general de determinados cuerpos normativos; sino a discernir como, integrando elementos de los mismos

puede presentar argumentos o refutarlos. Atendiendo a lo anterior, se considera que el método más efectivo para formar a estudiantes de Derecho que “piensen como abogados” es el método socrático (o dialéctico), especialmente cuando este se relaciona con estudios de caso.¹

La enseñanza del Derecho en las universidades Mexicanas durante el siglo XX se caracterizó por lo que presuntuosamente se denominaba como “conferencias magistrales”. Dicha forma de impartir clase consistía en que el catedrático exponía una disertación sobre algún tema, mientras los estudiantes se limitaban a escribir transcripciones de dicha disertación.² Muchas críticas se pueden efectuar al respecto del anterior método, siendo una de estas su falta de rigor metodológico, ya que las disertaciones no necesariamente se apegaban rigurosamente a un diseño curricular en el que se diera seguimiento a los saberes y competencias desarrolladas por los estudiantes; sin embargo, su característica más negativa era el atrofiar la capacidad de investigación por parte del estudiante, al cual no se estimulaba para desarrollar una visión crítica de los conocimientos adquiridos.³

Pero... ¿era realmente necesaria una metodología dialéctica y basada en resolución de casos para la enseñanza del Derecho en las Universidades Mexicanas durante el siglo XX? La respuesta es lamentablemente, negativa. El sistema jurídico mexicano del siglo XX, a pesar de ser heredero de supuestos principios reivindicadores de la justicia social, como los plasmados en la Constitución Política de 1917,⁴ en los hechos llevó a la creación de una nueva clase dominante, a la que Hans Werner refiere como la “burguesía revolucionaria”; la cual se alejó de la base popular del movimiento revolucionario, para imponer un sistema al servicio de sus intereses económicos.⁵ Uno de los logros de dicha clase política fue la burocratización de la injusticia,⁶ integrando un andamiaje jurídico que protegiera sus privilegios; encontrando en el positivismo ortodoxo Kelseniano la mejor forma de disfrazar dicha burocratización como “ciencia jurídica”. Siguiendo los postu-

¹ Anzalone, Filippa Marullo, “Education for the law: reflective education for the law”, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, Estados Unidos, Springer, 2010, pp. 85-99.

² Romo, Jorge L., *Pedagogía jurídica cómo construir una escuela de derecho basada en la vocación profesional*, México, Ubijus, 2010, pp. 34-35.

³ *Idem*.

⁴ De la Madrid, Miguel, “La Constitución de 1917 y sus principios políticos fundamentales”, *Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional*, vol. 6.

⁵ Tobler, Hans Werner, “La burguesía revolucionaria en México: su origen y su papel, 1915-1935”, *Historia Mexicana*, México, vol. 34, núm. 2, octubre-diciembre, 1984, pp. 213-237.

⁶ Para profundizar al respecto del burocratismo, corrupción e ineficacia que caracteriza a los sistemas judiciales latinoamericanos, consultar O'Donnell, Guillermo, “Polyarchies and the (un)rule of law in Latin America”, *Kellogg Institute for International Studies*, núm. 254, mayo, 1998.

lados positivistas, en la concepción autoritaria del Derecho en México no había espacio para conceptos meta-jurídicos como los Derechos Humanos o para admitir a la costumbre como fuente del Derecho;⁷ ya que para los positivistas, la norma jurídica es imperativa⁸ y priva sobre cualquier otra fuente de Derecho, no requiriendo consenso democrático o justificación axiológica alguna.⁹

El tipo de enseñanza del Derecho que se aborda en este capítulo es sólo privativa de México, reproduciéndose en otros países latinoamericanos con tradiciones jurídicas similares, sobre los cuales esta cita puede resultar ilustrativa:

...durante mucho tiempo la educación legal se ha dedicado a reproducir conocimientos, aportando poco a procesos alternativos de desarrollo y transformación social. El sistema educativo en lugar de contribuir a la transformación del sistema judicial, lo reproduce y consolida tal como este se manifiesta, formalista, ritualista, escriturista y lineal.¹⁰

II. CONSTRUCTIVISMO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LÍNEA

La metodología expositiva mencionada en el anterior capítulo es típica de los países subdesarrollados; cuyos sistemas educativos se caracterizan por la relación entre estudiantes pasivos y docentes autoritarios.¹¹ Además de lo an-

⁷ "...lo que ante todo preocupa al juspositivista es negar que el llamado 'natural' sea verdadero derecho, es decir, niega que junto al derecho positivo o supraordinado a él, exista otro que derive de la razón, de la naturaleza humana o de cualquier otra fuente. Este aspecto negativo es el rasgo esencial al positivismo". Consultar García Máynez, Eduardo, *Positivismo jurídico, realismo sociológico y jusnaturalismo*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1968, pp. 70 y 71.

⁸ Para más al respecto de las características del positivismo ortodoxo, consultar: Bobbio, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, Trad. de Ernesto Garzón Valdés, México, Fontamara, 2009, p. 15.

⁹ El desprecio que caracteriza al sistema político mexicano posrevolucionario en relación a los valores morales se cristaliza en la cita del Gobernador de San Luis Potosí (1943-1949) Gonzalo N. Santos que dice a la letra: "La moral es un árbol que da moras, o vale para una chingada". Para profundizar al respecto de dicha cita y su contexto, consultar Monsiváis, Carlos, "La moral es un árbol que da moras", *Letras Libres*, México, vol. 2, núm. 24, año 2000, pp. 24-27.

¹⁰ Calderón, Ana Montes (coord.), *Técnicas del juicio oral en el sistema penal colombiano*, Colombia, Checchi and Company Consulting, 2003, p. 17.

¹¹ Freire, Paulo, *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, trad. de María Agudelo, Madrid, Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.

terior, en diversos países se repiten situaciones como la falta de motivación y capacitación de los docentes, los cuales por lo general evitan fomentar la profundización del conocimiento, apegándose solamente a la repetición de los contenidos de un libro de texto.¹² La suma de esos factores contribuye al rezago económico y social, por lo que se hace indispensable un cambio de paradigma en relación con las metodologías de enseñanza en todos los niveles educativos.

El modelo pedagógico constructivista constituye un cambio de paradigma en la educación. De acuerdo a este modelo, el alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza, en lugar de ser un receptor pasivo del conocimiento.¹³ Para este modelo, la actividad mental constructiva del alumno es la base de los procesos de desarrollo personal promovidos por la educación escolar y para que estos procesos ocurran es necesaria la concurrencia de tres aspectos que son: el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido.¹⁴

Paralelo al surgimiento e implementación de las diversas variantes de la pedagogía constructivista, se da el nacimiento de la educación a distancia. Autores como Kearsley han señalado que los antecedentes de esta se dan a comienzos de la década de 1970. Esta primera etapa involucraba el intercambio epistolar entre el instructor y estudiante y fue con el desarrollo de los medios electrónicos que se comenzó a explorar otras formas de transmitir el conocimiento.¹⁵ La evolución de la educación a distancia eventualmente llevó a que esta se valiera de Internet como medio de transmisión; convirtiéndose dicho medio en una opción viable en el campo de la educación para adultos,¹⁶ quienes por obligaciones laborales o personales no pueden o no desean acudir a una institución en el que se impartan clases de forma presencial.¹⁷

¹² Harber Clive y Vusi Mncube, *Education, democracy and development: does education contribute to democratisation in developing countries?*, Londres, Symposium Books Ltd, 2012. p. 79.

¹³ Simina, Vasiliki K., "Socio-Constructivist Models of Learning", en Seel, Norbert M. (comp.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Estados Unidos, Springer Books, 2012, p. 3128.

¹⁴ Coll Salvador, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 216.

¹⁵ O'Neil, Therese DonGiovanni, "How Distance Education Has Changed Teaching and the Role of the Instructor", *Information Systems Education Journal*, Eslovaquia, vol. 7, núm. 48, 2009, p. 4.

¹⁶ Michael G. Moore y Greg Kearsley, G., *Distance Education A Systems View of Online Learning*, 3a. ed, Estados Unidos, Wadsworth Cengage Learning, 2005, p. 150.

¹⁷ Keegan, Desmond, "Problems in defining the field of distance education", *American journal of distance education*, Estados Unidos, vol. 2, núm. 2, 1988, p. 9.

Al respecto del modo formal de aportación de conocimiento en las plataformas de educación en línea (a las que aquí referiremos como “aulas virtuales”), la autora Elena Barberà explica que dicho entorno debe de constar de:¹⁸

- Una declaración de intenciones docentes —objetivos—.
- Contenidos ordenados —saberes culturales seleccionados y secuenciados—.
- Dónde y cómo se explicarán los contenidos y se subsanarán las incomprendiones —metodología—.
- Qué actividades se llevarán a cabo para profundizar en ellos —tareas de aprendizaje—.
- Qué materiales básicos se utilizarán para la adquisición de los contenidos —recursos y fuentes—.
- Cuándo se desarrollarán las explicaciones y las actividades —temporalización—.
- Hasta qué punto se han de dominar y cómo se determinará dicho dominio —criterios y método de evaluación y seguimiento—.

Además de los componentes anteriormente mencionados, Barberà agrega que la docencia en línea es asincrónica y de carácter marcadamente escrito;¹⁹ haciendo notar que una diferencia central entre una clase llevada en un aula virtual en contraste con una clase presencial de tipo oral se da precisamente durante la participación en debates; ya que mientras que los intercambios dialécticos en un aula presencial se basan más en la impulsividad y capacidad de reacción de las personas; en un debate por escrito y asíncrono (por ejemplo, las participaciones que podrían darse en una plataforma tipo foro), el estudiante tiene “tiempo y posibilidad de esperar el mejor momento o documentarse para ofrecer un argumento más convincente”.²⁰ Siendo precisamente este un factor de posible desventaja para la formación de abogados postulantes que se preparan para integrarse a sistemas con audiencias orales, en los cuales el intercambio de argumentos se da de forma presencial e inmediata.

¹⁸ Barberà, Elena, “Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista”, en Montes, A. Jerónimo y Rodríguez, E. Aguilar (eds.), *Educación en red y tutoría en línea*, México, UNAM, FES-Zaragoza, 2006, p. 159.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 160.

²⁰ *Idem.*

III. EL MÉTODO DIALÉCTICO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Se le atribuye a Confucio la máxima: “Oigo y olvido; veo y recuerdo; hago y comprendo”; lo cual, en el caso de la enseñanza del Derecho no podría ser más adecuado; ya que la dogmática jurídica por si sola resulta abstracta y contra intuitiva si no se complementa con la resolución de casos y práctica forense. Los sistemas jurídicos basados en el *Common Law* favorecen tradicionalmente la enseñanza basada en casos, ya que un elemento clave para reforzar un argumento es establecer analogías buscando similitudes con precedentes establecidos.²¹ Sin embargo, desde hace varios años, la referencia a precedentes (por ejemplo, jurisprudencia) incluye igualmente a los sistemas de tradición romana (*Civil Law*);²² haciéndose necesaria la inclusión de metodologías educativas que subsanen dicho rezago.

La enseñanza del derecho basado en casos en las universidades con sistemas jurídicos basados en el *Common Law* se origina gracias a Christopher Columbus Langdell²³ quien fue el creador del método Socrático para la enseñanza del Derecho a finales del siglo XIX, en la escuela de leyes de Harvard.²⁴ El método formulado por Langdell consistía en proveer a sus estudiantes de un libro de casos, en el que se recolectaban antecedentes basados en casos reales, acompañados opiniones de jueces; diseñadas para ilustrar diversos principios jurídicos. Para participar de la lección, era necesario que el estudiante estuviese familiarizado con el texto, el cual era discutido en clase, valiéndose para ello de un vigoroso proceso de intercambio de preguntas y respuestas entre el catedrático y sus estudiantes.²⁵

Previo a la adopción del método Socrático, las cátedras de Derecho en las universidades americanas consistían en la memorización pasiva de disertaciones expuestas por los catedráticos, siendo inexistente la interacción

²¹ Ashley, Kevin D. y Alevan, Vincent, “Toward an intelligent tutoring system for teaching law students to argue with cases”, *Proceedings of the 3rd international conference on Artificial intelligence and law*, Estados Unidos, ACM, 1991, pp. 42-52.

²² Taruffo, Michelle, “Precedente y jurisprudencia”, *Revista Precedente*, trad. de Claudia Martínez Vallecilla y Fernando Gandini, 2007, p. 86.

²³ Tras ser nombrado decano de la Escuela de Leyes de Harvard en 1870, Landgell instituyó diversas reformas que convirtieron a dicha institución en una universidad modelo; entre las cuales se pueden mencionar el requerimiento de un examen de admisión para aspirantes, el incremento de 1 a 2 años (y después a 3) para la adquisición del grado, la contratación de catedráticos de tiempo completo y una extensa reforma curricular. Barkan, Steven E., *Law and society: An introduction*, Estados Unidos, Pearson Prentice Hall, 2008, p. 259.

²⁴ Waver, Russell L., “Langdell’s Legacy: Living with the Case Method”, *Villanova Law Review*, Estados Unidos, vol. 36, 1991, p. 517.

²⁵ Barkan, Steven, *op. cit.*, p. 259.

entre docente y estudiante,²⁶ el método Socrático demostró ser una mejoría sobre el método expositivo; ya que al utilizar un enfoque dialéctico, el catedrático afinaba las habilidades analíticas de sus estudiantes; los cuales requerían leer sobre casos, extrapolar reglas y articular sobre porque argumentaban en un sentido u otro; alentando el rigor intelectual y aprendiendo sobre el papel del abogado durante el proceso.²⁷

A pesar de las virtudes anteriormente expuestas, el método de Langdell enfrenta diversas críticas por parte de un sector de la academia y comienza a presentar un declive en su uso.²⁸ Una de las críticas más repetidas respecto del método de Langdell es que este crea una innecesaria cantidad de presión psicológica en el estudiante.²⁹ Otras críticas afirman que dicho método promueve la hostilidad y la competencia entre estudiantes.³⁰ Mientras que otros más afirman que dicho método es elitista, ya que se enfoca solamente en los estudiantes que tienen deseo de argumentar y discutir, relegando a los estudiantes pasivos.³¹ A este respecto, las críticas mencionadas podrían resumirse a que este método exige del estudiante una disposición a aprender mediante prueba y error y otro de sus pre requisitos es que el estudiante sea emocionalmente estable y asertivo, de forma que pueda aceptar la crítica constructiva y el ser corregido en público, sin que esto le produzca un daño emocional; todos estos fenómenos de sumo interés para el campo de la psicopedagogía; por estar más relacionados con factores intrínsecos al estudiante (que van de la inteligencia emocional al entorno social) pero que en los hechos no están inherentemente relacionados con la práctica del derecho.³²

²⁶ No debe escapar a la atención del lector notar los por lo menos dos siglos de atraso que tiene la pedagogía del Derecho en las universidades Mexicanas cuando se comparan con sus pares Americanas.

²⁷ Hawkins-Leon, Cynthia G., "Socratic Method-Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues", *Brigham Young University Education and Law Journal*, Estados Unidos, 1998, p. 4.

²⁸ Orin S., Kerr, "The Decline of the Socratic Method at Harvard", *The Nebraska Law Review*, Estados Unidos, vol. 78, 1999, p. 113.

²⁹ Bautista, Lowell, "The Socratic Method as a Pedagogical Method in Legal Education", *Research Online*, Australia, 2014, p. 3, disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2486&context=llhapapers>.

³⁰ Alan A., Stone, "Legal Education on the Couch", *Harvard Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm. 2, diciembre, 1971, pp. 392-407.

³¹ Madison, Benjamin V., "The Elephant in Law school classrooms: overuse of the Socratic method as an obstacle to teaching modern law students", *University of Detroit Mercy Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm 3, 2008, p. 299.

³² La opinión personal de quien escribe esto es que en cualquier sistema jurídico, lo que se espera de un abogado que se dedique la postulancia es que este tenga fuerza de carácter suficiente para saber controvertir y enfrentar en favor de los intereses de su defendido.

IV. LA NATURALEZA DIALÉCTICA DE LOS JUICIOS ORALES

Según el modelo mexicano son cinco los principios rectores del juicio oral: publicidad, contradicción, concentración, continuidad e inmediación.³³ En su estudio de la dogmática del Derecho Penal, Ferrajoli señala a la retórica como el punto de quiebre que separa a los sistemas de prueba irracionales del medioevo contra los sistemas judiciales modernos, en los que la disputa judicial se configura como un método de investigación deductiva, en el cual mediante un esquema dialéctico se busca la verdad;³⁴ de lo anterior se concluye que la contradicción es un principio fundamental de todo sistema de enjuiciamiento moderno, independientemente de que este sea oral o escrito. La principal característica del principio de contradicción en un juicio oral es que en este, las partes tienen en la audiencia un espacio que posibilita una directa oposición de argumentos y alegatos; el cual asegura la observancia de la garantía de defensa en juicio, que exige al órgano jurisdiccional el no dictar una resolución sin antes poder valorar los argumentos expuestos por las partes reforzando de esta forma la naturaleza dialéctica del proceso.³⁵

Debido a la inmediación que caracteriza al sistema oral, es necesario que la formación del abogado litigante tenga un especial énfasis en desarrollar la competencia comunicativa, ya que esta será la que le permita

...ser capaz de emitir enunciados comunicativos coherentes, portadores de significados que cumplan una función representativa, expresiva, u otra propia de la interacción de los sujetos procesales, especialmente para llegar al convencimiento y a la certeza sobre los hechos, base de una decisión justa y acertada.³⁶

Es pertinente observar que, en las obras consultadas; existe el consenso de que la referida competencia entraña también elementos comunicativos no verbales, como son la comunicación visual, postura corporal, ademanes y gestos³⁷ que en su conjunto inciden en la forma en la cual el litigante se comunica con sus interlocutores. También es una conclusión compartida

³³ Artículo 20 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

³⁴ Ferrajoli, Luigi y Bobbio, Norberto, *Derecho y razón: teoría del garantismo penal*, Madrid, Trotta, 1995, p. 187.

³⁵ Gabriel Torres, Sergio *et al.*, *Principio general del juicio oral penal*, México, Flores Editor y Distribuidor, 2006, p. 51.

³⁶ Calderón, Ana Montes, *op. cit.*, p. 22.

³⁷ Álvarez, Graciela E., "La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la Carrera de Abogacía", *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Argentina, vol. 6, 2008, p. 144.

en las obras citadas, la necesidad de un fuerte énfasis empírico para la formación de abogados competentes en juicios orales, la cual debe incluir además de estudios de resolución de casos, ejercicios de simulación de audiencia.³⁸

V. EL SISTEMA CATO: VÍNCULOS ENTRE TECNOLOGÍA INFORMÁTICA Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA

En la literatura pedagógica existe una creciente cantidad de evidencia al respecto de que los juegos y simulaciones no solo tienen efectos positivos en el aprendizaje, sino en que también hay una significativa correlación entre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el involucramiento de los estudiantes.³⁹ A pesar de lo anterior, en varios países en desarrollo se tienen docentes que no cuentan con las competencias necesarias para integrar las TIC en el aula, ya sea por analfabetismo tecnológico o en el peor de los casos, porque poseen arraigados prejuicios en contra de estas.⁴⁰ Como se mencionó en el anterior capítulo, existe una relación natural entre las nuevas técnicas de enseñanza y las tecnologías de la información; siendo un campo de investigación novedoso la relación entre la enseñanza del Derecho y el uso de herramientas informáticas.

Uno de los pioneros en la integración de herramientas informáticas para la enseñanza del Derecho usando la metodología dialéctica es el Doctor Kevin D. Ashley,⁴¹ quien desarrolló el software conocido como CATO (Case Argument TutOrial) el cual tiene por objetivo ser un complemento de la enseñanza dialéctica presencial, enfocándose en casos sobre secreto industrial; siendo una evolución del software HYPO, creado también por el mismo investigador.⁴² Una característica significativa del sistema CATO en

³⁸ Duce, Mauricio, “La experiencia chilena en la enseñanza del litigio oral”, *Iter Criminis. Instituto Nacional de Ciencias Penales*, México, 2008, p. 20.

³⁹ Connolly, Thomas M., “A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games”, *Computers & Education*, Estados Unidos, vol. 59, núm. 2, 2012, pp. 661-686.

⁴⁰ Ortega Carrillo, José Antonio, “Analfabetismo tecnológico versus tecnofobia docente: investigando la integración curricular de las tecnologías de la información en centros públicos rurales y urbanos”, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, Granada, núm. 2000, verano, 2000, pp. 123-143.

⁴¹ Graduado en leyes por la universidad de Harvard y doctor en Ciencias Computacionales por la Universidad de Massachusetts.

⁴² Ashley, Kevin D., *Modeling legal arguments: Reasoning with cases and hypotheticals*, Estados Unidos, MIT Press, 1991.

las revisiones de literatura es que se ha medido su eficacia en intervenciones pedagógicas, comparándose contra grupos de control.⁴³

El programa CATO funciona proponiendo a los estudiantes resúmenes de antecedentes de disputas legales (a los que refieren como *squib*). Cada *squib* se identifica con un título (vg. *Minnesota Mining & Mfg. Co. vs. Technical Tape Corp.*), el nombre de las partes involucradas (*parties*, divididas en demandante —*plaintiff*— y demandado —*defendant*—), la exigencia del demandante (*claim*), y el fallo del caso (*decision*). Esto se acompaña de los hechos relativos al caso (*facts*) explicados de forma sucinta. La exposición del caso en la plataforma finaliza con una serie de preguntas relativas a la reclamación (*issues*) y concluye destacando algunas de las premisas con las que el demandante fija la litis (*holdings*). Una vez seleccionado un caso, el usuario cuenta con una herramienta de análisis de caso (*case analyzer tool*) la cual permite navegar una serie de factores⁴⁴ (*factors*) relativos al caso organizadas jerárquicamente y que se identifican por una numeración⁴⁵ (F2, F6, F26, etcétera) al respecto de las cuales el usuario puede inquirir más información. Una vez que el usuario encuentra un factor que piensa es aplicable al caso, pueden añadirlo a la lista de factores haciendo clic. Una vez que el usuario confirma la elección de determinados factores, puede solicitar que el programa efectúe una retroalimentación. A este respecto, existen dos tipos pulsando el botón *review*, CATO dice al usuario cuál de los factores que escogió se encuentran también listados en los que fueron relevantes para el fallo del caso y cuando dan clic en “otros factores” CATO despliega una explicación respecto a los factores relevantes que el usuario ignoró en su elección; finalizando el ejercicio con una explicación de la jerarquía de los factores relacionados a la resolución del caso.⁴⁶

En 2002 una nueva versión de CATO fue desarrollada por Ashley, llamada CATO-Dial. Dicho programa acentúa el enfoque dialéctico de la

⁴³ Phillips, Edward (ed.), *Legal education: simulation in theory and practice*, Estados Unidos, Ashgate Publishing Ltd., 2014, p. 28.

⁴⁴ “Un factor es un hecho relevante dentro de un caso judicial que va a permitir guiar las comparaciones entre casos”. Tomado de Díaz, Guillermo *et al.*, “Una revisión de los aspectos clave en el diseño de los sistemas de enseñanza basada en casos”, *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, Málaga, vol. 9, núm. 27, 2005, p. 13.

⁴⁵ Un ejemplo de factor en el caso *Space Aero vs. Darling* es: “F19 El demandante no adoptó ninguna medida de seguridad” (para proteger su secreto industrial). Tomado de Ashley, Kevin D. *et al.*, “Teaching case-based argumentation concepts using dialectic arguments vs. didactic explanations”, *Intelligent Tutoring Systems*, Berlin, Springer, 2002, p. 590.

⁴⁶ Al-Abdulkarim, Latifa *et al.*, *Evaluating an Approach to Reasoning with Cases Using Abstract Dialectical Frameworks*, Reino Unido, Department of Computer Sciences, University of Liverpool, 2015, p. 17, disponible en: <http://intranet.csc.liv.ac.uk/research/techreports/tr2015/ulcs-15-002.pdf>.

argumentación de casos, mediante el uso diálogos simulados, poniendo al usuario en el papel de un abogado y usando los factores que selecciona para generar el posible intercambio entre demandante, demandado y juez durante una audiencia.⁴⁷

VI. CONCLUSIONES

En el primer capítulo de este trabajo repasamos brevemente la situación de la enseñanza del Derecho en México, llegando a la conclusión de que esta se amoldaba a un sistema formalista y escrito para el cual no era necesario fomentar las habilidades retóricas de los futuros abogados. En el segundo capítulo exploramos los cambios que produjo la metodología constructivista en la enseñanza y como esta configura la estructura de las aulas virtuales en los sistemas de educación en línea; los cuales son marcadamente dependientes de las competencias lecto-escritoras del estudiante. En el tercer capítulo de esta ponencia se explora como el método dialéctico-socrático se usa en universidades de países con sistemas jurídicos basados en la oralidad, elaborando sobre las virtudes y defectos de dicho método. Dedicamos el cuarto capítulo a las características dialécticas del sistema de juicio oral y algunas ponderaciones sobre su enseñanza. En el quinto capítulo exploramos el sistema CATO, una solución de software para asistir a estudiantes en el aprendizaje de la argumentación jurídica.

Tras explorar las características dialécticas del juicio oral y contrastar los sistemas presenciales con las aulas virtuales, llego a la conclusión de que una metodología puramente socio constructivista, en la cual el estudiante no tenga contacto directo con el tutor, puede significar una franca desventaja si se le compara con estudiantes que participan de sistemas educativos en los que deben participar en simulacros de audiencias de juicio oral.

Una posible aproximación para integrar el intercambio dialéctico a las aulas virtuales podría consistir en efectuar simulaciones de audiencia mediante videoconferencia, en la cual los estudiantes y sus tutores tomaran el papel de las partes involucradas en una audiencia de juicio. No obstante, a mi criterio esta aproximación presenta tres inconvenientes: 1) Para la implementación de este método se requiere un gran ancho de banda por parte de todos los participantes, lo cual representa una dificultad técnica en México, ya que las velocidades de conexión son inestables. 2) El establecer talleres de simulación de audiencia mediante videoconferencia se opone a la asin-

⁴⁷ Ashley, Kevin D., *op. cit.*, p. 588.

cronía y la autogestión de tiempos de estudio, que son las dos características más distintivas de los sistemas de educación en línea. 3) Por último, los tutores tendrían el doble desafío de integrar a los estudiantes pasivos a la simulación y el gestionar los tiempos de acceso, de forma que todos los estudiantes puedan participar en los simulacros de audiencia ordenadamente.

Otra posibilidad para mejorar la preparación de los estudiantes en aulas virtuales en relación al sistema de juicio oral consistiría en integrar una solución de software al aula virtual mediante la cual se reproduzcan audiencias de juicio oral (ya sea grabaciones de las mismas —que por principio son públicas— o simulaciones de casos producidas por las propias universidades) las cuales cuenten con pausas en las que se despliegue un menú mediante el cual el estudiante interactúe ofreciendo posibles opciones de respuesta, adelantando que es lo que ocurriría en la audiencia. Este sistema, a pesar de que tendría la ventaja de poder ser asíncrono y auto gestionable, tendría como desventaja el que no fortalecería la competencia comunicativa del estudiante; además de que desarrollar dicho sistema tendría un costo prohibitivo.

Con la popularización de la educación en línea para la formación de abogados a nivel de licenciatura y posgrado, se hace necesario el investigar a nivel empírico sobre la efectividad de distintos tipos de metodologías, dado que la consolidación del juicio oral es una tendencia internacional irrefrenable en todos los sistemas jurídicos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- AL-ABDULKARIM, Latifa *et al.*, “Evaluating an Approach to Reasoning with Cases Using Abstract Dialectical Frameworks”, Reino Unido, Department of Computer Sciences University of Liverpool, 2015, disponible en: <http://intranet.csc.liv.ac.uk/research/techreports/tr2015/ulcs-15-002.pdf>.
- ALAN A., Stone, “Legal Education on the Couch”, *Harvard Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm. 2, diciembre, 1971.
- ÁLVAREZ, Graciela E., “La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de abogacía”, *Academia Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Argentina, vol. 6, 2008.
- ANZALONE, Filippa Marullo, “Education for the law: reflective education for the law”, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, Estados Unidos, Springer, 2010.
- ASHLEY, Kevin D. y ALEVEN, Vincent, “Toward an intelligent tutoring system for teaching law students to argue with cases”, *Proceedings of the 3rd international conference on Artificial intelligence and law*, Estados Unidos, ACM, 1991.

- , *Modeling legal arguments: Reasoning with cases and hypotheticals*, Estados Unidos, MIT Press, 1991.
- , “Teaching case-based argumentation concepts using dialectic arguments vs. didactic explanations”, *Intelligent Tutoring Systems*, Berlin, Springer, 2002.
- BARBERÀ, Elena, “Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista”, en MONTES, A. Jerónimo y RODRÍGUEZ, E. Aguilar (eds.), *Educación en red y tutoría en línea*, México, UNAM FES-Zaragoza, 2006.
- BARKAN, Steven E., *Law and society: An introduction*, Estados Unidos, Pearson Prentice Hall, 2008.
- BAUTISTA, Lowell, “The Socratic Method as a Pedagogical Method in Legal Education”, *Research Online*, Australia, 2014, disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2486&context=lhapapers>.
- BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, trad. de Ernesto Garzón Valdés, México, Fontamara, 2009.
- CALDERÓN, Ana Montes (coord.), *Técnicas del juicio oral en el sistema penal colombiano. Libro del docente*, Colombia, Checchi and Company Consulting, 2003.
- COLL SALVADOR, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.
- CONNOLLY, Thomas M., “A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games”, *Computers & Education*, Estados Unidos, vol. 59, núm. 2, 2012.
- DÍAZ, Guillermo *et al.*, “Una revisión de los aspectos clave en el diseño de los sistemas de enseñanza basada en casos”, *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, Málaga, vol. 9, núm. 27, 2005.
- DUCE, Mauricio, “La experiencia chilena en la enseñanza del litigio oral”, *Iter Criminis. Instituto Nacional de Ciencias Penales*, México, 4a. época, 2008.
- FERRAJOLI, Luigi y BOBBIO, Norberto, *Derecho y razón: teoría del garantismo penal*, Madrid, Trotta, 1995.
- FREIRE, Paulo, *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, trad. de María Agudelo, Madrid, Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.
- GABRIEL TORRES, Sergio *et al.*, *Principio general del juicio oral penal*, México, Flores Editor y Distribuidor, 2006.
- GARCÍA MÁYNEZ, Eduardo, *Positivismo jurídico, realismo sociológico y jusnaturalismo*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1968.

- HARBER, Clive y MNCUBE, Vusi, *Education, democracy and development: does education contribute to democratisation in developing countries?*, Londres, Symposium Books Ltd, 2012.
- HAWKINS-LEON, Cynthia G., “Socratic Method-Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues”, *Brigham Young University Education and Law Journal*, Estados Unidos, 1998.
- KEEGAN, Desmond, “Problems in defining the field of distance education”. *American journal of distance education*, Estados Unidos, vol. 2, núm. 2, 1988.
- KERR, Orin S., “The Decline of the Socratic Method at Harvard”, *The Nebraska Law Review*, Estados Unidos, vol. 78, 1999.
- MADISON, Benjamin V., “The Elephant in Law school classrooms: overuse of the Socratic method as an obstacle to teaching modern law students”, *University of Detroit Mercy Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm 3, 2008.
- MADRID DE LA, Miguel. “La Constitución de 1917 y sus principios políticos fundamentales”, *Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional*, vol. 6.
- MICHAEL G., Moore y KEARSLEY, Greg, *Distance Education A Systems View of Online Learning*, 3a. ed., Estados Unidos, Wadsworth CENGAGE Learning, 2005.
- MONSIVÁIS, Carlos, “La moral es un árbol que da moras”, *Letras Libres*, México, vol. 2, núm. 24, 2000.
- O’DONNELL, Guillermo, “Polyarchies and the (un)rule of law in Latin America”, *Kellogg Institute for International Studies*, núm. 254, mayo, 1998.
- O’NEIL, Therese DonGiovanni, “How Distance Education Has Changed Teaching and the Role of the Instructor”, *Information Systems Education Journal*, Eslovaquia, vol. 7, núm. 48, 2009.
- ORTEGA CARRILLO, José Antonio, “Analfabetismo tecnológico versus tecnofobia docente: investigando la integración curricular de las tecnologías de la información en centros públicos rurales y urbanos”, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, Granada, núm. 2000, verano, 2000.
- PHILLIPS, Edward (ed.), *Legal education: simulation in theory and practice*, Estados Unidos, Ashgate Publishing, Ltd., 2014.
- ROMO, Jorge L. *Pedagogía jurídica cómo construir una escuela de derecho basada en la vocación profesional*, México, Ubijus, 2010.
- SIMINA, Vasiliki K., “Socio-Constructivist Models of Learning”, en SEEL, Norbert M. (comp.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Estados Unidos, Springer Books, 2012.

- TARUFFO, Michelle, “Precedente y jurisprudencia”, *Revista Precedente*, trad. de Claudia Martínez Vallecilla Claudia y Fernando Gandini, 2007.
- TOBLER, Hans Werner, “La burguesía revolucionaria en México: su origen y su papel, 1915-1935”, *Historia Mexicana*, México, vol. 34, núm. 2, octubre-diciembre, 1984.
- WAVER, Russell L., “Langdell’s Legacy: Living with the Case Method”, *Villanova Law Review*, Estados Unidos, vol. 36, 1991.