

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza del derecho y del razonamiento probatorio mediante el método del estudio de caso: Argumentos para su adopción y su adaptación a contextos virtuales

O ensino de direito e raciocínio probatório através do método do estudo de caso: Argumentos para a sua adoção e adaptação a contextos virtuais

Teaching law and evidentiary reasoning through the case study method: Arguments for its adoption and adaptation to virtual contexts

José Enrique Sotomayor Trelles 

Universidad de Ciencias y Humanidades, Perú

Gabriel Uscamayta 

Nelly Aracely Díaz Ruíz 

Niels Jyeyson Apaza Jallo 

César Higa 

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN Este artículo propone una revisión del uso del método del caso en la enseñanza del derecho. Se trata de un método de enseñanza que ha tenido un mayor desarrollo en los países de tradición del *common law*, como Estados Unidos o el Reino Unido, pero que, sin embargo, también puede ser muy útil en los países de tradición eurocontinental. En concreto, proponemos que el método del caso puede ser muy útil para la enseñanza de problemas de razonamiento probatorio, entre los que se encuentran la estructura de una inferencia probatoria, la valoración de la prueba y el análisis de los estándares probatorios. Nuestro análisis será ejemplificado con casos extraídos de la jurisprudencia peruana. Finalmente, evaluamos las perspectivas del método de enseñanza propuesto en contextos virtuales.

PALABRAS CLAVE Educación jurídica, razonamiento probatorio, inferencia probatoria, educación jurídica en contextos virtuales, valoración de la prueba.

RESUMO Este artigo propõe uma revisão do uso do método do caso no ensino do direito. É um método de ensino que foi mais desenvolvido em países com uma tradição de Common Law, como os Estados Unidos ou o Reino Unido, mas que, no entanto, também pode ser muito útil em países com uma tradição eurocontinental. Especificamente, propomos que o método de caso possa ser usado de uma maneira muito útil para o ensino de problemas de raciocínio probatório, incluindo a estrutura de uma inferência probatória, a avaliação da evidência e a análise de padrões probatórios. Nossa análise será exemplificada com casos extraídos da jurisprudência peruana. Finalmente, avaliamos as perspectivas do método de ensino proposto em contextos virtuais.

PALAVRAS-CHAVE Educação legal, raciocínio probatório, inferência probatória, educação legal em contextos virtuais, avaliação da evidência.

ABSTRACT This article proposes a review of the use of the case method in legal education. This is a teaching method that has had a greater development in countries of the Common Law tradition such as the United States or the United Kingdom, but which, however, can also be very useful in countries of the Eurocontinental tradition. Specifically, we propose that the case method could be used in a very useful way for the teaching of evidentiary reasoning problems, among which are the structure of an evidentiary inference, the evaluation of evidence and the analysis of evidentiary standards. Our analysis will be exemplified with cases extracted from Peruvian jurisprudence. Finally, we evaluate the prospects of the proposed method of teaching in virtual contexts.

KEYWORDS Legal education, evidentiary reasoning, evidentiary inference, legal education in virtual contexts, proof valuation.

Introducción

El método del caso para el estudio del derecho fue una innovación introducida en las universidades estadounidenses entre 1870 y 1871 (Maxeiner, 2007). Su creador fue el profesor Christopher Columbus Langdell, decano de la Facultad de Derecho de Harvard, quien desarrolló un curso sobre el derecho de los contratos a partir de una recopilación de casos elaborada por él mismo y titulada *A Selection of Cases on the Law of Contracts*.¹ El objetivo principal del método consistía en acercar a los estudiantes a entornos reales y relevantes, ejemplificando doctrinas y teorías jurídicas, permitiendo a los estudiantes ver cómo surgían y se argumentaban estas ideas en su contexto judicial original (Pérez Lledó, 2007; Dhar y Dhar, 2018). En la misma línea, William Keener, entonces decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Co-

1. Para más información, véase Harvard Law School, «The Case Study Teaching Method», 2021, disponible en <https://bit.ly/3N1wJUi>.

lumbia, fue enfático al señalar que el método del caso no sostiene que el aprendizaje del derecho consista en la memorización de casos o en el aprendizaje de principios aislados, sino en la aplicación concreta de tales principios, de modo que no sean meras abstracciones, sino que adquieran formas concretas (Phelps y otros, 1892).

Sin embargo, la defensa más articulada del método en sus primeros años fue propuesta por el jurista austriaco Josef Redlich, quien llegó a Estados Unidos invitado por la Fundación Carnegie en 1913 para estudiar la educación jurídica estadounidense. Redlich pasó dos meses visitando seis de las ocho mayores facultades de derecho de Estados Unidos, así como otras cuatro pequeñas escuelas (Maxeiner, 2007). El resultado de su trabajo fue un informe titulado *The Common Law and the case method in American University Law Schools: A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Redlich, 1914). En ese informe, llegó a comparar el método del caso con la enseñanza tradicional de tipo clase magistral (*lecture*) y afirmó que el método del caso permitía el desarrollo de una metodología jurídica de análisis para los estudiantes (Maxeiner, 2007).

Desde la perspectiva de Patterson (1951), en sus formulaciones iniciales el método del caso se basaba en cuatro presupuestos o premisas:

- La enseñanza científica del derecho, en la medida en que el material de la ciencia del derecho se encontraba en los casos resueltos por los tribunales en el pasado, de los que convenía extraer las normas o los principios subyacentes mediante un análisis minucioso. Se llegó a sostener que el método del caso era una forma rudimentaria de aplicación del método inductivo. Desde luego, aquí la palabra *ciencia* debe entenderse en un sentido laxo y en buena medida retórico, y Redlich llegó a asociar la ciencia del derecho con las ciencias del espíritu alemanas (*Geisteswissenschaften*).
- La función pedagógica del método, ya que se basaba en la premisa de que los alumnos aprenden mejor cuando participan activamente en el proceso, a través de la resolución de problemas jurídicos, en lugar de ser meros receptores de doctrinas jurídicas.
- La naturaleza pragmática del derecho: En la medida en que el derecho es una actividad de la razón práctica, que exige resolver problemas jurídicos extrayendo principios y reglas de casos similares, se podía entrenar a los estudiantes en la capacidad de identificar lo relevante y descartar lo accesorio a través del ejemplo de otros jueces, leyendo sus decisiones. Para ello, el entrenamiento en el razonamiento analógico era un aspecto importante del proceso (Patterson, 1951; Sherwin, 1999; Schauer y Spellman, 2017).
- Mostrar el carácter dinámico e histórico del derecho, en la medida en que la selección de casos trabajada con los alumnos podía mostrar la evolución de

una determinada doctrina o principio, de forma orgánica, al tiempo que permitía descartar algunos otros casos que no se ajustaban a una determinada tendencia en el desarrollo jurídico (Patterson, 1951). En la filosofía del derecho, el jurista Ronald Dworkin (1985; 1986) esbozó una conocida defensa de la propiedad de la continuidad en una línea de solución de casos, a través de la metáfora de una «novela en cadena».

Es importante señalar que no todos los presupuestos aquí presentados son completamente armónicos y compatibles entre sí: por ejemplo, la enseñanza científica del derecho no parece del todo compatible con el carácter pragmático orientado a la solución de problemas, y el carácter dinámico parte de descartar algunos casos que se consideran contrarios a una línea de razonamiento consolidada, algo que no tiene equivalente en otras ciencias.

Por otra parte, el método del caso ha sido criticado por no prestar suficiente atención a la legislación (Patterson, 1951). Esta crítica se vería reforzada en los países que se adhieren a la tradición jurídica eurocontinental, en la que el derecho legislado (principalmente en leyes y códigos) ocupa un lugar central en la formación y en el conocimiento jurídico. Precisamente por ello, a continuación, presentaremos las características básicas de un método del caso heterodoxo para el análisis del razonamiento probatorio, y ofreceremos argumentos para su adopción como método de enseñanza en cursos de derecho y razonamiento probatorio, teoría de la prueba y argumentación jurídica, entre otros.

Un nuevo método del caso para la enseñanza del razonamiento probatorio

En la actualidad, el método del caso se recomienda alrededor del mundo como una estrategia eficaz para resolver el problema pedagógico de la falta de equilibrio entre teoría y práctica en el desarrollo de los cursos universitarios (Gravett y otros, 2017; Puri, 2020). Por su parte, autores como Figueroa Mendoza (2020: 244) han resaltado la necesidad de que la educación jurídica incorpore nuevos métodos y paradigmas pedagógicos, mediante los cuales los estudiantes sean partícipes activos del proceso de aprendizaje a través del desarrollo de habilidades para la investigación y el juego de roles. Ambos componentes aparecen en el método del caso, pues aquí la investigación se entiende en un sentido aplicado, es decir, como la búsqueda de información (por ejemplo, normativa, jurisprudencial y doctrinaria) para la resolución de problemas como la articulación de la defensa de una postura asignada o la valoración de medios de prueba.

Ahora bien, se puede afirmar que el método del caso se ha desarrollado principalmente en dos ámbitos: en las escuelas de negocios y en las facultades de derecho (Barton, 2008). Tanto Puri (2020) como Barton (2008) coinciden en señalar que los rasgos distintivos del método del caso de las escuelas de negocios están más orienta-

dos al trabajo en equipo, a la interacción con personas de diversos orígenes y creencias, y a enfrentarse a situaciones del mundo real que no tienen una solución correcta predeterminada (Dhar y Dhar, 2018).² En ese sentido, capacita a los estudiantes para discutir casos complejos y ambiguos, que incluso pueden ponerlos frente a dilemas éticos (Nohria, 2021). Estos rasgos distintivos no suelen estar presentes en muchos de los casos jurídicos, donde más bien se promueve la búsqueda y el hallazgo de una respuesta correcta —o, al menos, mejor que la de sus competidoras—, en la medida en que se ajusta mejor a los principios, a las reglas y a las prácticas subyacentes a un sistema jurídico. Al mismo tiempo, dicha búsqueda suele realizarse en un entorno adversarial de competencia individual que genera hábitos de desconfianza interpersonal (Sturm y Guinier, 2007). Todo esto es sorprendente, ya que, por ejemplo, actualmente es una tesis poco controvertida en la teoría del derecho que las normas —y por extensión, los precedentes— poseen importantes grados de indeterminación lingüística (por ejemplo, vaguedad y ambigüedad) (Guastini, 2018; Endicott, 2007; Sotomayor, 2021), a lo que hay que añadir la creciente importancia del razonamiento ético y moral a través de la aplicación de los principios y derechos fundamentales (García Figueroa, 2009). Por último, la creciente complejidad de los problemas jurídicos a los que se enfrentan hoy en día muchos abogados y jueces hace necesario que trabajen en grandes equipos, en los que opera una división epistémica del trabajo (Gonzales, 2018). Todo esto requiere un trabajo basado en la confianza y en la solidaridad, en lugar de la competencia y la desconfianza.

Dadas las características descritas hasta este punto, consideramos que es necesario un nuevo método del caso en la enseñanza del derecho y, más concretamente, del derecho y del razonamiento probatorio. Esta rama del derecho se caracteriza por estar directamente relacionada con la capacidad de razonar y argumentar sobre la relación entre las pruebas existentes en un caso (más precisamente, los medios probatorios) y el nivel de corroboración que prestan a una determinada hipótesis que se plantea primero y se evalúa después (Dei Vecchi, 2020; Tuzet, 2021; Ferrer Beltrán, 2007; Gascón Abellán, 2010; 2012; Taruffo, 2008). A ello se debe sumar una tendencia creciente hacia una densidad normativa minimalista en el ámbito probatorio, es decir, a la delegación de los criterios de valoración probatoria hacia pautas de racionalidad epistémica general (Agüero San Juan y Coloma Correa, 2019:19 y ss.).

Un aspecto central del diseño aquí propuesto se relaciona con una distinción avanzada por Marrero entre una epistemología jurídica individual y una de corte social. Mientras que la epistemología jurídica individual se refiere a las «condiciones bajo las cuales es correcto afirmar que un agente jurídico tiene una creencia justificada, la segunda [epistemología jurídica social] evalúa el modo en el que los sistemas

2. Para más información, véase Addison Ferrell, «3 benefits of the case method», *Blog MBA Voices, Harvard Business School*, 2016, disponible en <https://bit.ly/43ebohw>.

jurídicos alcanzan sus fines epistemológicos: la búsqueda de la verdad o la evitación de errores» (Marrero, 2015: 15). En la epistemología jurídico-social, que es aquí la más relevante, se analizan los diversos roles epistemológicos que desempeñan los múltiples actores del sistema jurídico entendido como sistema cognitivo. No es posible abundar aquí en el tema, pero lo que sí es importante destacar es que, en la epistemología social jurídica, la solución de un caso —por ejemplo, en el derecho penal— depende de la interacción entre jueces, fiscales, investigadores policiales, abogados defensores y, en el caso del *common law*, incluso jurados. Dadas estas características, que hacen del proceso una especie de «motor epistemológico» (Laudan, 2006: 2, 144), el método del caso aplicado al razonamiento probatorio se vería enriquecido por la asignación de diversos roles que emulen lo que sucede en el mundo real. Dicho esto, pasamos a exponer muy brevemente los tres rasgos distintivos del método del caso aquí propuesto:

- Se trata de un método centrado tanto en el contexto de descubrimiento como en el de justificación: La teoría de la argumentación jurídica ha concentrado sus esfuerzos en el contexto de justificación, entendido este como la exposición de las razones que permiten pasar de la premisa normativa de un caso, a través de un proceso de subsunción, a su solución (Chávez-Fernández, 2019; Atienza, 2012; Golding, 1986). Esto deja en la sombra el proceso de descubrimiento, ya que los factores psicológicos y sociológicos que explican —mas no justifican— la solución, no se consideran relevantes. Esta focalización en el aspecto decisional no permite ver que no todos los abogados —ni la mayoría— se dedicarán a resolver casos, sino que otros argumentarán la posición de sus clientes, conducirán el proceso de investigación, serán parte del mismo al no dirigir y revisarán las sentencias elaboradas por colegas de instancias inferiores, entre otros roles. Solo asumiendo la pluralidad de perspectivas epistémicas de un caso será posible implementar el método del caso como la simulación del «motor epistemológico» que es el proceso judicial.
- Se trata de un método centrado en el razonamiento a partir de las piezas probatorias, su valoración y la construcción de hipótesis, más que en la valoración de las hipótesis ya ofrecidas por un juez en sus resoluciones: Esta característica está relacionada con la anterior, en la medida en que busca que los propios alumnos interactúen directamente con los diversos medios de prueba, como los informes periciales, los testimonios y los diversos tipos de piezas documentales. De este modo, se consigue una interesante analogía con los casos analizados en las escuelas de negocios: normalmente las pruebas apuntarán en varias direcciones, podrán ser valoradas de diferentes maneras y darán lugar a múltiples hipótesis probatorias que deberán ser evaluadas, sopesadas y comparadas (Sotomayor y otros, 2021). Solo a través de la interacción y el diálogo entre las

diferentes perspectivas involucradas se logrará una respuesta consensuada que se acerque a la verdad de lo ocurrido. Todo ello implica que un método de estas características debe combinar preguntas y problemas de baja y alta complejidad para los estudiantes, es decir, tanto preguntas de corroboración sobre los conocimientos adquiridos en un curso de razonamiento probatorio (como, por ejemplo, en qué artículo de una ley se encuentran estipuladas las reglas de valoración de la prueba testimonial) como preguntas sobre evaluación de hipótesis y su potencial epistémico y explicativo (sobre la distinción entre preguntas de baja y alta complejidad en la enseñanza aplicada del derecho, véase Agüero San Juan y otros, 2022: 112-113).

- Se trata de un método centrado no solo en el descubrimiento y en la articulación de conceptos en su desarrollo casuístico, sino también en la concreción de tales conceptos a través de ejemplos: aquí hay un interesante contraste con lo que hemos dicho sobre el método tradicional de casos en el derecho. Sosteníamos que este método se utilizaba a menudo para descubrir principios y reglas implícitas en la práctica de los tribunales. Pues bien, esto ignora el hecho de que existe un segundo momento, aún más relevante, en los sistemas de derecho eurocontinentales, y es el de poder comprender conceptos complejos a través de ejemplos. Esto ocurre en el derecho y en el razonamiento probatorio con nociones como las de estándar de prueba, más allá de toda duda razonable, libre valoración de la prueba y prueba circunstancial, entre otras. Tales nociones cuentan con intentos de definición propuestos por la doctrina, pero también tienen un importante grado de generalidad y de abstracción que solo puede dar lugar a una adecuada comprensión cuando se analiza en su concretización en casos particulares. Se podría decir, entonces, que se trata de conceptos incompletamente teorizados, que requieren de su materialización en casos para adquirir linderos más precisos.

Aplicación del método en algunos casos

En esta sección presentaremos un conjunto de casos que muestran cómo cada uno de los elementos del método propuesto pueden ser potenciados en el proceso de enseñanza del razonamiento probatorio. El hilo conductor serán los rasgos distintivos del método del caso para el razonamiento probatorio delineados en la sección precedente.

En el recurso de nulidad 760-2020 de Lima de 2021, la Corte Suprema de Justicia del Perú nos brinda un ejemplo del primer rasgo distintivo del método del caso aquí propuesto. En este, en que trata la presunta agresión sexual a una menor de trece años por parte de su exnovio y compañero de escuela, se muestra cómo los sujetos proce-

sales interactuaron en cada uno de los momentos en los que se desarrolló el caso: en la postulación de hipótesis, en el ofrecimiento, en la actuación y en la valoración de medios de prueba, y en la decisión del caso.

Por los detalles de esta sentencia, la presunta víctima denunció a Pepe López³ —su expareja— por agredirla sexualmente en cinco ocasiones. El acusado negó los cargos e indicó que la acusación se basaba en los celos de la menor, en la medida en que este había iniciado una nueva relación sentimental. Para sustentar su hipótesis, ambas partes ofrecieron variados medios de prueba, que fueron recibidos en las fases de instrucción y juicio oral (una anulada y otra válida). En concreto, se recabaron las declaraciones de Amanda López (hermana del acusado), Marcia Ramírez (nueva pareja) y Tamara Valle (trabajadora del centro educativo donde todos estudiaban), quienes aportaron abundante información sobre la relación que existía entre el acusado y la presunta víctima, así como sobre los conflictos que surgieron tras su ruptura, cuando el acusado inició una nueva relación con otra menor, hasta el punto de que hubo informes policiales de aparentes agresiones físicas. Además, se realizó un examen psiquiátrico al acusado y tres evaluaciones médicas, dos exámenes psicológicos a la presunta víctima y se recibieron cinco declaraciones de esta.

El tribunal que conoció del caso valoró todo este acervo probatorio y absolvió al acusado de los cargos que se le atribuían, porque —en su opinión— la menor actuó cegada por sus celos y no había pruebas de la tesis incriminatoria. Para llegar a esta conclusión, el tribunal valoró parte de la prueba, además de algunas piezas de prueba inadmisibles (la recibida en un juicio anulado), en las que la menor negaba la agresión sexual e indicaba que su madre le inducía a mentir. La Corte Suprema, al conocer el caso, indicó que el tribunal no analizó adecuadamente las hipótesis de las partes y juzgó erróneamente la actuación de la presunta víctima, aun cuando ello está prohibido. Además, concluyó que la prueba no fue valorada adecuadamente y agregó que se incurrió en un vicio que invalidó la decisión, pues se valoró una prueba ilícita. Por todo ello, el tribunal realizó un nuevo proceso de evaluación y valoración de las hipótesis y las pruebas que se ofrecieron y actuaron, considerando la línea de tiempo y las posiciones que las partes argumentaron en su momento. Finalmente, concluyó que no se acreditó plenamente la ocurrencia del delito y la presunta responsabilidad del acusado, ya que uno de los exámenes médicos practicados a la menor concluyó que se negó a que se evaluara su integridad sexual, uno segundo concluyó que tenía un *himen complaciente* y el tercero solo dejó constancia de su edad. Los exámenes psicológicos practicados a la menor concluyeron que presentaba problemas emocionales, pero no indicaron cuáles eran las causas de dichos problemas (la agresión sexual y/o la ruptura amorosa). Finalmente, el acusado siempre negó haber cometido delito alguno.

3. Los nombres reales de los involucrados en los casos materia de análisis señalados en este apartado han sido reemplazados por nombres ficticios con el objetivo de evitar una exposición indebida.

En definitiva, el caso descrito muestra la presencia de una pluralidad de perspectivas epistémicas sobre un caso (de la presunta víctima, del imputado y sus familiares, de su defensa, de su círculo escolar, de los peritos, de los fiscales, de tres jueces superiores y de cinco jueces supremos), en las diferentes etapas del proceso, donde todos ellos interactuaron; ejemplificando así el primer rasgo distintivo del método del caso propuesto. El objetivo es mostrar que un caso complejo cuenta siempre con múltiples perspectivas de análisis, que enfatizan en ciertos medios de prueba en detrimento de otros, o que argumentan a favor de una hipótesis tratando de minimizar la plausibilidad de hipótesis alternativas. El trabajo de construcción estratégica de cada una de estas líneas de análisis, y de evaluación crítica de tales alternativas bajo estándares de racionalidad y razonabilidad, es una de las tareas centrales del método aquí propuesto.

En cuanto al segundo rasgo distintivo propuesto, el Tribunal Constitucional peruano —en el expediente 0195-2012-PA/TC de 2015— ofrece un ejemplo esclarecedor. En este caso, Martha Sánchez interpuso una demanda por daños y perjuicios contra Telefónica del Perú, debido a que consideraba que dicha empresa colocó, sin su permiso, una caja de distribución telefónica en la parte frontal de su propiedad. La primera instancia declaró fundada la demanda y para ello valoró las fotografías presentadas por la demandante, las cuales —a su juicio— probaban que «la caja estaba ubicada en un lugar adyacente a la pared que da al frente del inmueble de la recurrente». Por su parte, la Sala Civil Superior que conoció el caso en apelación revocó la sentencia, la reformó y declaró infundada la demanda, ya que, a su consideración, «la caja de distribución telefónica se encontraba frente al inmueble de la actora», en la acera. Para ello, también consideró las fotografías presentadas por el demandante. El Tribunal Constitucional, al conocer la demanda de amparo interpuesta contra la decisión del Tribunal Superior, indicó que «resulta profundamente extraño y asombroso que una misma prueba (las fotografías) conduzca a valoraciones y/o conclusiones diferentes en los órganos judiciales, con respecto a la ubicación exacta de la caja de distribución telefónica». Este caso nos permite ver cómo un mismo medio de prueba apunta en dos direcciones distintas, es valorado de forma diferente por dos instancias judiciales y da lugar a hipótesis probatorias totalmente contrarias. Si esto ocurre con una sola prueba, que podríamos pensar que acredita unívocamente un determinado hecho, imaginemos lo que ocurre en los casos en los que la prueba es abundante (como, por ejemplo, el caso anterior). Por tanto, como venimos señalando, es necesaria una interacción y un diálogo entre las diferentes perspectivas de cada caso, que nos permita llegar a una respuesta consensuada que nos acerque a la verdad.

En cuanto a la tercera característica del método del caso propuesto, que se centra en la concreción de los conceptos a través de ejemplos, considérese lo siguiente: Ferrer Beltrán, al formular su propuesta de *estándar de prueba penal*, afirma que:

Para considerar probada [una] hipótesis de culpabilidad, deben cumplirse conjuntamente las siguientes condiciones: i) la hipótesis debe ser capaz de explicar los datos disponibles, integrándolos de forma coherente, y deben haberse confirmado las predicciones de nuevos datos que la hipótesis permite formular; ii) deben haberse refutado todas las demás hipótesis plausibles que expliquen los mismos datos y que sean compatibles con la inocencia del acusado, excluyendo las meras hipótesis *ad hoc* (2007: 147; en la misma línea Ferrer Beltrán, 2021: 208 y ss.).

Para entender este concepto proponemos un ejemplo: en el recurso de nulidad 118-2021 Lima Sur de 2021, la Corte Suprema de Justicia del Perú analizó la hipótesis del Ministerio Público, esto es, que el señor Marco Pardo golpeó a su pareja Carmela Valladares cuando se encontraban en el departamento en el que vivían juntos. Luego la persiguió con un cuchillo hasta otro piso del edificio, tratando de matarla, y finalmente agredió y dejó inconsciente a su vecina Dalila Zamora, quien salió a defender a Carmela Valladares mientras esta se escondía. La Sala Suprema, al analizar la hipótesis fiscal, concluyó que las declaraciones de Carmela Valladares (agraviada), Dalila Zamora (vecina testigo), Juan Roca (vecino testigo), Eleanor Pardo (hija testigo), Olga Pardo (hija testigo) y Bruno Soler (policía), así como el informe psicológico y el informe social practicados, acreditaban de manera clara y coherente que Marco Pardo cometió el delito de lesiones graves por violencia intrafamiliar, ya que la víctima y sus hijas detallaron cómo fue agredida en el interior de su apartamento, hasta el punto de que presentaba indicadores de deterioro emocional y cognitivo como consecuencia de ello. Además, los demás testigos se percataron de cómo el acusado la siguió, con un cuchillo en mano, hasta otro piso del edificio, donde rompió la puerta principal del apartamento en el que se escondía su pareja y allí dejó inconsciente a uno de los testigos; incluso hizo que las demás personas que se percataron de los hechos se escondieran en el baño de su apartamento, por temor a que también fueran agredidas. Por otra parte, la policía comprobó que la puerta del apartamento de los vecinos estaba rota y que el cuchillo con el que se amenazó a la víctima fue encontrado en poder del acusado. Así, la hipótesis del fiscal explicaba coherentemente todos los datos disponibles del caso (primera condición). Asimismo, la Sala Suprema refutó todas las hipótesis explicativas de los datos (segunda condición), que en su caso fueron —en palabras del acusado— que «siguió a su pareja con un cuchillo a otro apartamento solo para asustarla, para decirle que no entrara en otro apartamento o que volviera al suyo» o «que siguió a su pareja para hablar con ella». De esta forma, al cumplirse con las dos condiciones definicionales del estándar de prueba penal de *más allá de toda duda razonable*, el caso descrito supone una importante herramienta pedagógica para presentar a los estudiantes la noción de estándar de prueba a través de las condiciones definicionales propuestas por autores como Ferrer Beltrán (y desarrolladas en la misma línea por la Corte Suprema peruana).

Una vez delineados los rasgos distintivos del método del caso propuesto, así como ejemplificados a través de un somero análisis de tres casos que muestran la riqueza y el potencial de la propuesta, nos resta analizar de qué forma este tipo de metodología de enseñanza puede ser adaptada a contextos virtuales. Esta cuestión es importante porque, a partir de las cuarentenas dictadas por gobiernos alrededor del mundo a propósito de la pandemia del covid-19, el ámbito educativo vivió un muy acelerado proceso de virtualización. En este escenario asistimos no solo a la aparición de nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje, sino que también enfrentamos enormes retos en relación con las metodologías de enseñanza. En ese sentido, sostendremos que un método del caso que promueva la participación activa de los estudiantes es una vía idónea para lograr mayores niveles de involucramiento en el proceso de aprendizaje. Abordamos esta cuestión en la siguiente sección, donde además mostramos que la adaptación a un escenario virtual es crecientemente un imperativo del sistema de justicia.

El reto de adaptar el método del caso en derecho a los entornos virtuales

Como mencionamos al final de la sección precedente, hace ya un tiempo que se ha advertido la necesidad de replantear la labor docente y los métodos de enseñanza tradicionales, con el objetivo de preparar a los estudiantes para enfrentar las necesidades de la profesión y las demandas sociales presentes en un mundo en permanente transformación (Cho y otros, 2021). Con tal propósito, no solo ha resultado pertinente cuestionar en las aulas «qué se enseña y de qué manera se lo enseña», sino, también, sugerir la implementación del método del caso como un método novedoso para fomentar el desarrollo de las competencias que permitan a un abogado, cualquiera sea el perfil que adopte, desenvolverse con solvencia (Böhmer, 2003: 21, 25, 28).

En el curso de dicha ejecución, a causa de la pandemia del covid-19, el diseño del sistema educativo sufrió un cambio abrupto que obligó a reestructurar, sobre la marcha, el método de enseñanza y trasladar la provisión de clases y el desarrollo de cursos a la virtualidad a través de las tecnologías de la información y comunicación. Esto significó, en muchos casos, un retroceso en la calidad del sistema educativo y, como apuntó Dussel (2020: 337 y ss.), la «domesticación de la escuela» caracterizada por la pérdida de los centros de enseñanza como un lugar diferente al de otros ámbitos y lo que ello implica en términos de acceso a la educación, el dominio de la tecnología y la discusión del contenido de los programas curriculares a impartir.

Al mismo tiempo, la práctica jurisdiccional en países como el Perú pasó de los escenarios presenciales a los virtuales para la realización de audiencias de diverso tipo, lo que implicó que los abogados tuvieran que replicar su trabajo procesal y argumentativo, originalmente pensado para una interacción presencial en medios digitales. Esto, al igual que en el caso del sistema educativo en el Perú, conllevó un

cambio progresivo en la gestión judicial para garantizar, en la medida de lo posible, la reanudación y la continuación de la administración de justicia (Defensoría del Pueblo, 2021: 8-9).

Para el 2022, dos años después de decretado el estado de emergencia nacional,⁴ la virtualidad en el Poder Judicial, que se ha convertido en la regla,⁵ ha sido bien acogida por los propios funcionarios, usuarios del sistema de justicia y sus abogados.⁶ Ante tal escenario, las facultades de derecho —que se habían visto obligadas a adaptarse a la virtualidad— tuvieron que adaptar también sus métodos de aprendizaje y enfocar la enseñanza de las prácticas argumentativas, ahora, para los escenarios digitales (Alcántara Francia, 2020). Sin embargo, tanto en el ámbito educativo como jurisdiccional, la transición a la digitalización ha revelado algunas ventajas y desventajas.

Entre las ventajas compartidas en estas dos áreas, se halla la facilidad de acceso tanto a las clases —ahora ordenadas como una serie de contenidos disponibles de *e-learning*— como a las audiencias para su posterior revisión; la oportunidad para el aprovechamiento de tiempo (por ejemplo, mediante el ahorro de tiempos de desplazamiento físico) que, a su vez, resulta en un ahorro económico, tanto para las

4. Mediante Decreto Supremo 044-2020-PCM, del 15 de marzo de 2020, que declara estado de emergencia nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la nación a consecuencia del brote del covid-19. *El Peruano*. Para más información, véase <https://bit.ly/3WG6Zjv>.

5. Muestra de ello es que, desde el 1 de enero al 24 de junio de 2021, el número de audiencias virtuales ha ascendido a 1 millón 483 mil 922, lo que constituye casi la totalidad de audiencias realizadas (como mencionó Elvia Barrios en la nota de prensa del Poder Judicial el 24 de junio de 2022). Para más información, véase Elvia Barrios, «Poder Judicial realizó cerca de un millón y medio de audiencias virtuales desde enero del 2021», plataforma digital única del Estado peruano, 24 de junio de 2022, disponible en <https://bit.ly/45DI5oH>. Por otra parte, acorde al Plan Estratégico Institucional del Poder Judicial 2021-2030, aprobado mediante resolución administrativa 136-2021-P-PJ del 17 de febrero de 2021, como objetivo estratégico se prevé el fortalecimiento de la *infraestructura digital* (Poder Judicial del Perú, 2021: 5).

6. Recientemente, el 1 de octubre de 2022, la presidenta del Consejo Ejecutivo del Poder Judicial, Elvia Barrios Alvarado, mediante el punto 3.9 de la resolución administrativa 000363-2022-CE-PJ, resolvió establecer el retorno de la presencialidad de las audiencias como regla y la virtualidad como excepción. Por la disconformidad de diferentes grupos de la sociedad civil, se presentaron, de manera independiente ante las cortes superiores de Lima: i) una demanda de amparo que buscaba la inaplicabilidad del punto 3.9 por, entre otros, la vulneración de la prohibición de retroceso; y ii) una demanda de acción popular que solicitaba la nulidad de la resolución en cuestión por ser incompatible con la tutela jurisdiccional efectiva. Sin embargo, estas no tuvieron un pronunciamiento de fondo por parte de los administradores de justicia, en la medida en que, mediante el artículo primero de la resolución administrativa 000366-2022-CE-PJ del 6 de octubre de 2022, se rectificó la resolución anterior y se precisó que la presencialidad o virtualidad de las audiencias, ambas válidas, podrían ser empleadas. Para más información, véase Elvia Barrios, «Poder Judicial realizó cerca de un millón y medio de audiencias virtuales desde enero del 2021», Plataforma digital única del Estado Peruano, 24 de junio de 2022, disponible en <https://bit.ly/45DI5oH>.

instituciones como para los usuarios (Saucedo-Ramos y otros, 2022: 19; Figueroa, 2022: 36); la posibilidad de encuentro en un aula o sala virtual, según corresponda, a pesar de las distancias (como mencionó Priori en una entrevista realizada para el blog *Ventana Jurídica* el 15 de noviembre de 2022);⁷ la disminución de la tasa de ausentismo (Campos, 2022: 7); y, en el caso de aquellos que tienen una privación de su libertad, la *interconectividad* institucional que garantiza el debido proceso⁸ y asegura tanto una asistencia pronta como el cumplimiento de plazos procesales (Defensoría del Pueblo, 2019: 17).

Por otro lado, entre los desafíos de la virtualidad, en lo que respecta a los estudiantes, se identifica la reivindicación del alumno, sus méritos y empeño para evitar la deserción (Branchu y Flaureau, 2022: 16); la falta de interacción directa entre profesor y alumnos, y todos los beneficios que ello reporta;⁹ y la pérdida de atención del estudiante por los diferentes estímulos visuales y sonoros ligados a la falta de control docente por el desinterés en el uso de la cámara de video (Saucedo-Ramos y otros, 2022: 17). De ahí, la necesidad de los docentes de buscar maneras participativas y de colaboración para captar la atención de los estudiantes y lograr, en la medida de lo posible, un efectivo aprendizaje.

Con respecto a los retos de la virtualidad y, en concreto, de las audiencias virtuales, hay opiniones encontradas. De un lado están quienes niegan afectación alguna y, de otro, quienes afirman, principalmente, una vulneración al principio de inviolabilidad de la defensa y de inmediación. El primero, en tanto que no siempre es posible que un abogado se reúna, en privado, con su cliente; el segundo, porque hay un impedimento del juez para «conocer directamente la personalidad, las reacciones y las actitudes de los intervinientes», y abre la posibilidad de terceros para influenciar en el testigo;¹⁰ y, en concreto, con la «producción probatoria» (como mencionó Arellano en la nota de prensa 019-2021-ETII Oralidad Civil difundida a través del portal del Poder Judicial).

No obstante, ya en 2017, por una demanda de *habeas corpus* por el empleo de videoconferencias para la participación de un reo en cárcel en una audiencia de apelación, el Tribunal Constitucional peruano tuvo la oportunidad de pronunciarse sobre el uso de este sistema en materia penal y su relación con el derecho de defensa y el principio de inmediación. Así, sobre la videoconferencia, el Tribunal Constitucional

7. Para más información, véase «Giovanni Priori: “El desafío es que la virtualidad no se convierta en un obstáculo de acceso a la justicia”», *Ventana Jurídica*, disponible en <https://bit.ly/3WE3nyE>.

8. Instituto Nacional Penitenciario, «Sala de audiencias virtuales beneficiará a más de 2 mil internos del penal de Huancayo», plataforma digital única del Estado peruano, 2020, disponible en <https://bit.ly/3C5bs5Q>.

9. Para Upsher y otros (2022), el desarrollo académico del estudiante, en parte, se debe a la repercusión que tiene sobre el estudiante el vínculo que se forma con el docente.

10. Mary Claudia Paola Alvarado Cabanillas, «Audiencias virtuales en tiempos de pandemia». Pólemos, Portal Jurídico Interdisciplinario, 18 de septiembre de 2021, disponible en <https://bit.ly/43ealg2>.

resaltó su importancia y la potencialidad de este mecanismo para simular una intervención personal en una audiencia en los siguientes términos:

En dicha línea de modernización se ubica el sistema de videoconferencia, que permite la comunicación bidireccional y simultánea de la imagen y sonido, así como la interacción visual, auditiva y verbal entre dos o más personas geográficamente distantes, en tiempo real, otorgando con ello un diálogo personal y directo entre los intervinientes. Estas características permiten a dicho mecanismo tecnológico constituirse en una forma de entrelazar de manera real a los intervinientes en una audiencia judicial (Fundamento 15 de la sentencia del Tribunal Constitucional en el expediente 02738-2014-PHC/TC).

En esa línea, el Tribunal Constitucional explicó que, en el uso de la videoconferencia, el derecho de defensa no se vulnera por la «presencia virtual del procesado», en tanto puede ejercer su «derecho a ser oído» «por sí mismo o con el patrocinio de un abogado de su elección» (Fundamento 15 de la sentencia del Tribunal Constitucional en el expediente 02738-2014-PHC/TC). A ello, se debería añadir que las aplicaciones de videoconferencia permiten a los usuarios crear, sin límite, reuniones privadas dentro de una reunión principal, por lo que es posible la comunicación entre el procesado y su abogado defensor, práctica que no tiene prohibición o impedimento legal.

En cuanto al principio de intermediación, el Tribunal Constitucional —trayendo a colación la sentencia 135/2011 del 12 de septiembre de 2011— ha precisado que no debe asimilarse el «contacto directo entre el juzgador y los medios de prueba» como la asistencia física de las partes y sus abogados ante el despacho del juez, ni la actuación de los medios probatorios frente a la presencia corporal de este, sino que, por el contrario, la intermediación debe comprenderse como aquello que dicta que «la prueba se practique ante el órgano judicial al que corresponde su valoración» (Fundamentos 10 y 12 de la sentencia del Tribunal Constitucional en el expediente 02738-2014-PHC/TC).

Ahora bien, si se trata de la relación entre las actuaciones probatorias y las valoraciones por parte del juzgador, cabe señalar que el Tribunal Constitucional, acogiendo los argumentos desarrollados por la Sala Penal Permanente de la Corte Suprema en la casación 05-2007/Huaura, ha resaltado la vertiente *personal* y *estructural* del principio de intermediación, con lo que desestima que la virtualidad produzca una afectación en la valoración de las pruebas por parte del juez de segunda instancia. Esto, en tanto que, como señala el tribunal, la «percepción sensorial» del juez de primera instancia sobre el lenguaje paraverbal de testigos y terceros inmersos en el proceso es inherente a este y al ser propios, no son susceptibles de reforma alguna por parte de un juez diferente, hecho contrario a lo que ocurre con la vertiente estructural que se refiere al razonamiento que siguió un juez para sentenciar (Fundamento 5 de la sentencia del Tribunal Constitucional en el expediente 02201-2012-PA/TC). Así, si la preocupación

se limita a la imposibilidad del juez de percibir la manipulación de los testigos que declaran a través de una pantalla, bastaría con establecer lineamientos que regulen el examen y contraexamen de estos, y que aseguren su participación en solitario.

En este contexto, con la instauración permanente de las audiencias virtuales y los desafíos del aprendizaje en línea, el método del caso —de lograr mitigar algunos de los problemas de despersonalización de la enseñanza virtual hasta aquí apuntados— se presenta como una alternativa didáctica eficaz de enseñanza, capaz de ser replicada en entornos digitales. Con ello, en concreto, lo que se propone es la implementación de escenarios realistas de litigio y práctica judicial —simulación de audiencias virtuales de diverso tipo—, sujetas a todas las reglas formales que se utilizan en la realidad, para preparar a los estudiantes en roles de abogados, fiscales, jueces, árbitros y conciliadores, al mismo tiempo que se asegura el aprendizaje a través de la práctica y del monitoreo constante del docente y su entorno (McGrath, 2021).

¿Cómo se pueden realizar tales objetivos? Para el caso peruano, consideramos que una buena estrategia sería hacerlo a través de la réplica y de la adaptación a las clases virtuales de los lineamientos establecidos en el «Protocolo temporal para audiencias judiciales virtuales durante el período de emergencia sanitaria» establecidos por el Poder Judicial en 2020.¹¹ Este documento, que fija una serie de principios y requerimientos técnicos mínimos para la celebración de audiencias virtuales, también regula aquellos actos que el juez, las partes y sus abogados deben desplegar antes y durante las audiencias. Es decir, se trata de disposiciones complementarias a las señaladas en los cuerpos normativos correspondientes, pero concentradas en los entornos virtuales.

En cuanto a las especificaciones técnicas se refiere, por ejemplo, el Poder Judicial solicita a las partes conectarse a la plataforma Google Meet, través de internet, mediante un dispositivo que cuente con una cámara con buena calidad de imagen, así como un micrófono, y posicionarse en un espacio privado, con iluminación y libre de interferencias (Poder Judicial, 2020: 3-4).

En el mismo sentido, con relación al resguardo de la garantía de los derechos de las partes, el Poder Judicial ha establecido que, al igual que en las audiencias presenciales, la dirección de las audiencias virtuales le compete al juez, quien, además, deberá observar las exigencias de la inmediación, contradicción y publicidad del proceso. Así, en el marco de una audiencia virtual, las partes deberán contar con la posibilidad de tener comunicaciones privadas con sus abogados y, estos, a su vez, con los fiscales; también, se asegurará la libertad de los abogados para expresarse y de recurrir a técnicas de litigación oral, así como la «confrontación de posturas [...] en el tiempo y forma» correspondientes; se velará por el acceso a las audiencias de terceros inte-

11. Emitido a través de la resolución administrativa 000173-2020-CE-PJ del 25 de junio de 2020 por el Poder Judicial.

resados, además de almacenar y registrar las audiencias virtuales en plataformas que permitan el acceso a las partes cuando así lo requieran (2020: 1-3).

Ahora bien, teniendo en cuenta que las condiciones establecidas por el Poder Judicial son factibles de replicar en el aula virtual, concluimos proponiendo algunas pautas para la correcta aplicación del método del caso para la enseñanza del derecho probatorio en contextos virtuales que consta, principalmente, de siete pasos (Suter, 2021; Lipton, 2020). Al respecto, cabe señalar que cada uno de estos pasos está diseñado para que los estudiantes tengan que investigar y argumentar sus decisiones (fase de descubrimiento y justificación) sobre la base de los medios de prueba asignados (fase de valoración de las hipótesis), así como desarrollando una vinculación entre la teoría y la práctica (fase de concreción).

Primer paso

El método comienza asignando expedientes judiciales falsos, que contienen los documentos de algunas piezas probatorias, a grupos de estudiantes de no más de cinco miembros. Las piezas probatorias pueden incluir incluso testimonios en vídeo de los testigos y de las presuntas víctimas.

Los grupos cuentan con entre tres y cuatro semanas para estudiar en detalle los casos asignados, mientras el profesor del curso presenta las pautas generales para un buen análisis de casos.

Segundo paso

A través de una mesa de partes, los grupos presentan documentos argumentativos en los que exponen sus teorías sobre el caso. Estos documentos son breves y es muy recomendable que incluyan diagramas, cronologías, imágenes y gráficos.

Tercer paso

Dado que los documentos de teoría de casos son la base para las sesiones de debate y discusión entre los alumnos y el profesor, estas se notificarán a las partes por medios electrónicos. Al mismo tiempo, en base a los roles adoptados por los estudiantes, se cita a estos en su calidad de demandante, demandado, juez, árbitro o conciliador a audiencia, según corresponda, de modo que puedan replicar el desarrollo de una audiencia real.

Cuarto paso

Con el fin de hacer realista la sesión, en la fecha indicada en la notificación, los estudiantes, dentro de sus roles, deberán ingresar a una plataforma virtual —entiéndase,

Google Meet, Zoom, Skype, Teams o cualquier medio similar— para que cumplan con acreditarse y registrar su asistencia. Para ello, previamente se deberá haber iniciado la grabación de la sesión.

Quinto paso

Los estudiantes, en sus roles y de acuerdo con el tema de la audiencia, inician su participación de acuerdo con el orden establecido: a) alegatos de inicio; b) de corresponder, lectura al acusado sobre sus derechos; c) ofrecimiento de prueba nueva; d) actuación de los medios de prueba; y e) alegatos de cierre. El profesor del curso puede interrumpir el debate para hacer comentarios o pedir aclaraciones.

Sexto paso

Con la conclusión de la audiencia, los estudiantes pueden tener un espacio de retroalimentación sobre la simulación llevada a cabo. Asimismo, dado que esta debe ser grabada, los estudiantes pueden acceder a ella a fin de obtener una retroalimentación más personal.

Séptimo paso

El grupo asignado como juez o árbitro deberá notificar a las partes la resolución motivada que contiene su decisión.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha propuesto una nueva aproximación al método del caso, que es adecuada para la enseñanza del razonamiento probatorio desde diferentes ángulos, y que podría ayudar a desarrollar una perspectiva de epistemología jurídico-social. Esto último quiere decir que el método del caso permite que diversas partes adopten los roles epistemológicos que desempeñan los múltiples actores del sistema jurídico entendido como un sistema cognitivo. De esta forma, la propuesta sigue la senda de comprender al proceso como una especie de «motor epistemológico» (Laudan, 2006: 2, 144).

El método del caso propuesto parte de una adaptación de los presupuestos adelantados por autores como Patterson y toma especialmente en consideración tres rasgos distintivos: una orientación tanto al contexto de descubrimiento como al contexto de justificación de un caso; se trata de un método centrado en la valoración individual y conjunta de medios probatorios, así como a la evaluación crítica de hipótesis probatorias; y, finalmente, también se trata de un método funcional para la articulación y

ejemplificación de conceptos complejos del ámbito probatorio, como los de estándar de prueba, duda razonable y libre valoración, entre otros.

Finalmente, a partir de la revisión y discusión bibliográfica sobre la virtualización de la educación y de la realización de diligencias jurisdiccionales en el contexto de la pandemia del covid-19, se han propuesto algunas pautas para la aplicación del método del caso a la enseñanza virtual del razonamiento probatorio. En este escenario, como hemos visto, el contexto de la pandemia ha acelerado la adopción de medios tecnológicos, lo que se ha acentuado con la transición hacia audiencias virtuales en la judicatura peruana. Una manifestación de este camino hacia la virtualización la encontramos en el reciente «Protocolo temporal para audiencias judiciales virtuales durante el período de emergencia sanitaria» expedido por el Poder Judicial peruano. Empleando las pautas contenidas en dicho protocolo hemos propuesto un método del caso para la enseñanza en contextos virtuales consistente en siete pasos, el mismo que permite mantener las virtudes pedagógicas del trabajo casuístico, minimizando la incidencia de problemas y deficiencias metodológicas.

Para concluir, es menester mencionar una limitación importante de esta investigación: ha consistido centralmente en la articulación de una propuesta de método de enseñanza coherente con la literatura especializada y con los lineamientos oficiales para la realización de audiencias virtuales emitidos por el Poder Judicial peruano. No obstante, la solvencia de este modelo deberá medirse a través de estudios empíricos sobre su implementación. Esto es algo que aquí no hemos hecho, pero que parece una vía promisoría para la generación de evidencia empírica sobre la articulación del método del caso y la enseñanza de derecho y razonamiento probatorio. Precisamente, el horizonte de nuevos estudios empíricos sobre la implementación del método del caso en contextos virtuales y para la enseñanza del razonamiento probatorio parecen dos líneas de investigación que emergen a partir de la propuesta aquí desarrollada. A ello se suman estudios sobre aspectos retóricos de la argumentación en contextos virtuales, así como sobre el uso de medios probatorios y falsos expedientes para la enseñanza del derecho.

Referencias

- AGÜERO SAN JUAN, Claudio, Rodrigo Coloma Correa, Enrique Sologuren Insúa y Luis Villavicencio Miranda (2022). «El problema de escribir una sentencia judicial». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (2): 111-130. DOI: [10.5354/0719-5885.2022.66652](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.66652).
- AGÜERO SAN JUAN, Claudio y Rodrigo Coloma Correa (2019). «¡Ponga atención en los obstáculos epistémicos de los estudiantes! Una clave para enseñar derecho probatorio». *Revista de Derecho (Universidad Austral de Chile)*, 32 (2): 17-34. DOI: [10.4067/S0718-09502019000200017](https://doi.org/10.4067/S0718-09502019000200017).


- ALCÁNTARA FRANCIA, Olga Alejandra (2020). «La enseñanza del derecho en entornos virtuales a propósito de la pandemia: Estado de la cuestión en Perú». *Ius Communitatis*, 3 (6): 171-183. Disponible en <https://bit.ly/3qguvrt>.
- ATIENZA, Manuel (2012). *El derecho como argumentación*. Barcelona: Ariel.
- BARTON, Benjamin (2008). «A tale of two case methods». *Tennessee Law Review*, 75 (3). Disponible en <https://bit.ly/30xaix5>.
- BÖHMER, Martín (2003). «Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 1 (1): 13-34. Disponible en <https://bit.ly/3IIL3yI>.
- BRANCHU, Charlotte y Erwin Flaureau (2022). «I'm not listening to my teacher, I'm listening to my computer: Online learning, disengagement, and the impact of covid-19 on French university students». *Higher Education*, 84 (6): 1-18. DOI: [10.1007/s10734-022-00854-4](https://doi.org/10.1007/s10734-022-00854-4).
- CAMPOS, Edhín (2022). «Permanencias de las audiencias virtuales pospandemia en el Poder Judicial». *Jurídica*. Disponible en <https://bit.ly/43OpNjC>.
- CHÁVEZ-FERNÁNDEZ, José (2019). «El enfoque argumentativo de Manuel Atienza y la teoría estándar: Dos problemas y un ensayo de solución». *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, (13): 129-160. Disponible en <https://bit.ly/3p4si1S>.
- CHO, Justin, Timothy Jung, Kryss Macleod y Alasdair Swenson (2021). «Using Virtual Reality as a form of simulation in the context of legal education». En Tom Dieck, M.C., Jung, T. H., Loureiro, S.M.C. (editores), *Augmented Reality and Virtual Reality* (pp. 141-154). Cham: Springer. DOI: [10.1007/978-3-030-68086-2_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68086-2_11).
- DHAR, Upinder y Santosh Dhar (2018). «The case method in legal education». *Asian Journal of Legal Education*, 5 (2): 182-185. DOI: [10.1177/2322005818780754](https://doi.org/10.1177/2322005818780754).
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2019). *POR UNA ATENCIÓN POLICIAL DE CALIDAD, supervisión al cumplimiento del plazo máximo de detención de las personas requisitorias: Audiencias virtuales. Serie Informes de Adjuntía-Informe de Adjuntía 002-2019-DP/ADHPD*. Lima. Disponible en <https://bit.ly/43t04wc>.
- . (2021). *El proceso de alimentos en el contexto de emergencia sanitaria. Serie de Informes de Adjuntía 14-2021-DP/AAC*. Lima. Disponible en <https://bit.ly/3WD1MZX>.
- DEI VECCHI, Diego (2020). *Los confines pragmáticos del razonamiento probatorio*. Puno: Zela-Ceji.
- DUSSEL, Inés (2020). «La clase en pantuflas». En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Buenos Aires: Universitaria. Disponible en <https://bit.ly/3MBwIFg>.
- DWORKIN, Ronald (1985). *Una cuestión de principios*. 2.ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (1986). *Law's Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- ENDICOTT, Timothy (2007). *La vaguedad en el derecho*. Madrid: Dykinson.


- FERRER BELTRÁN, Jordi (2007). *La valoración racional de la prueba*. Madrid: Marcial Pons.
- . (2021). *Prueba sin convicción: Estándares de prueba y debido proceso*. Madrid: Marcial Pons.
- FIGUEROA, Edwin (2022). «Transformación digital y pandemia: Nuevos paradigmas». *Revista Oficial del Poder Judicial*, 14 (17): 25-53. DOI: [10.35292/ropj.v14i17.570](https://doi.org/10.35292/ropj.v14i17.570).
- FIGUEROA MENDOZA, Mauricio (2020). «El aprendizaje basado en investigación como alternativa didáctica del proceso de aprendizaje-enseñanza en el derecho: Una experiencia extracurricular en desarrollo». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 237-259. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.54858](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54858).
- GARCÍA FIGUEROA, Alfonso (2009). *Criaturas de la moralidad: Una aproximación neoconstitucionalista al derecho a través de los derechos*. Madrid: Trotta.
- GASCÓN ABELLÁN, Marina (2010). *Los hechos en el derecho*. 3.ª ed. Madrid: Marcial Pons.
- . (2012). *Cuestiones probatorias*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- GOLDING, Martin (1986). «A note on discovery and justification in science and law». *Nomos*, 28: 124-140. Disponible en <https://bit.ly/43golD4>.
- GONZALES, Gorki (2018). «Abogados y globalización en el Perú (1990-2014): Desafíos en la sombra». En Rogelio Pérez-Perdomo y Manuel Gómez (editores), *Big Law in Latin America and Spain* (pp. 197-239). Londres: Palgrave Macmillan.
- GRAVETT, Sarah, Josef de Beer, Rika Odendaal-Kroon y Katherine K. Merseth (2017). «The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers». *Journal of Curriculum Studies*, 49 (3): 369-390. DOI: [10.1080/00220272.2016.1149224](https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149224).
- GUASTINI, Riccardo (2018). *Interpretar y argumentar*. 2.ª ed. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- HARVARD LAW SCHOOL (2021). *The Case Study Teaching Method*. Disponible en <https://bit.ly/3N1wJUi>.
- LAUDAN, Larry (2006). *Truth, error and criminal law: An essay in legal epistemology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIPTON, Jacqueline (2020). «Distance legal education: lessons from the *virtual* classroom». *IDEA: The Law Review of the Franklin Pierce Center for Intellectual Property*, (71): 71-103. Disponible en <https://bit.ly/3qkDrvW>.
- MARRERO, Danny (2015). «Lineamientos generales para una epistemología jurídica». En Andrés Páez (editor), *Hechos, evidencia y estándares de prueba: Ensayos de epistemología jurídica* (pp. 15-36). Bogotá: Uniandes.
- MAXEINER, James (2007). «Educating Lawyers Now and Then: Two Carnegie Critiques of the Common Law and the Case Method». *International Journal of Legal Information*, 35 (1): 1-46. DOI: [10.1017/S0731126500001955](https://doi.org/10.1017/S0731126500001955).


- MCGRATH, Cormac (2021). «Making the case for virtual law cases: Introducing an innovative way to teach law». *The Law Teacher*, 55 (2): 198-212. DOI: [10.1080/03069400.2020.1773678](https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1773678).
- NOHRIA, Nitin (2021). «What the case study method really teaches». *Harvard Business Review*. Disponible en <https://bit.ly/3oBJgEC>.
- PATTERSON, Edwin (1951). «The case method in American legal education: It's origins and objectives». *Journal of Legal Education*, 4 (1): 1-24. Disponible en <https://bit.ly/3MGDpGe>.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan (2007). «Teoría y práctica en la enseñanza del derecho». *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5 (9): 85-189. Disponible en <https://bit.ly/3IPDar7>.
- PHELPS, Edward, William Keener, Christopher Tiedeman y J. C. Gray (1892). «Methods of Legal Education». *The Yale Law Journal*, 1 (4): 139-161. DOI: [10.2307/781810](https://doi.org/10.2307/781810).
- PODER JUDICIAL (2020). *Protocolo temporal para audiencias judiciales virtuales durante el período de emergencia sanitaria, aprobado por resolución administrativa 000173-2020-CE-PJ*. Lima. Disponible en <https://bit.ly/45Br6Ud>.
- . (2021). *Plan Estratégico Institucional (PEI) del Poder Judicial para el período 2021-2030, aprobado por resolución administrativa 000136-2021-P-PJ*. Lima. Disponible en <https://bit.ly/3MJXg7e>.
- PURI, Sandeep (2020). «Effective learning through the case method». *Innovations in Education and Teaching International*, 59 (2): 161-171. DOI: [10.1080/14703297.2020.1811133](https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1811133).
- REDLICH, Josef (1914). *The common law and the case method in American University Law Schools: A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Bull. Núm 8. Nueva York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- SAUCEDO-RAMOS, Claudia Lucy, Gilberto Pérez-Campos y Claudia Elisa Canto-Maya (2022). «Estudiantes universitarios en tiempos de covid-19: Clases en línea y vida cotidiana». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20 (2): 1-22. DOI: [10.11600/rlcsnj.20.2.5333](https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5333).
- SCHAUER, Frederick y Barbara Spellman (2017). «Analogy, expertise, and experience». *University of Chicago Law Review*, 84 (1): 249-268. Disponible en <https://bit.ly/42fatuv>.
- SHERWIN, Emily (1999). «A defense of analogical reasoning in Law». *University of Chicago Law Review*, 66 (4): 1179-1197. Disponible en <https://bit.ly/43ykfcd>.
- SOTOMAYOR, José Enrique (2021). *Argumentación jurídica: Una introducción*. Puno: Zela.
- SOTOMAYOR, José Enrique, Gabriel Uscamayta y Niels Apaza (2021). «El rol del razonamiento abductivo en el razonamiento probatorio del derecho: Una perspectiva orientada hacia la práctica». *Cogency, Journal of reasoning and argumentation*, 13 (2): 103-137. DOI: [10.32995/cogency.v13i2.377](https://doi.org/10.32995/cogency.v13i2.377).


- STURM, Susan y Lani Guinier (2007). «The Law School Matrix: Reforming legal education in a culture of competition and conformity». *Vanderbilt Law Review*, 60 (2): 515-553. Disponible en <https://bit.ly/428VYsc>.
- SUTER, Sonia (2021). «La educación jurídica en una pandemia: Una crisis y la enseñanza en línea revelan quiénes son mis estudiantes». *Saint Louis University Law Journal*, 65 (3): 679-690. Disponible en <https://bit.ly/3N1y3Xg>.
- TARUFFO, Michele (2008). *La prueba*. Madrid: Marcial Pons.
- TUZET, Giovanni (2021). *Filosofía de la prueba jurídica*. Madrid: Marcial Pons.
- UPSHER, Rebecca, Zephyr Percy, Lorenzo Cappiello, Nicola Byrom, Gareth Hughes, Jennifer Oates, Anna Nobili, Katie Rakow, Chinwe Anaukwu y Juliet Foster (2022). «Understanding how the university curriculum impacts student wellbeing: A qualitative study». *Higher Education*, 1-20. DOI: [10.1007/s10734-022-00969-8](https://doi.org/10.1007/s10734-022-00969-8).


Sobre los autores

JOSÉ ENRIQUE SOTOMAYOR TRELLES es abogado y magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú e investigador del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencia y Sociedad de la Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú. Su correo electrónico es jesotomayor@uch.edu.pe.  <https://orcid.org/0000-0002-1155-0249>.

GABRIEL USCAMAYTA es abogado por la Universidad Andina del Cusco, Perú, y adjunto de docencia en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su correo electrónico es guscamayta.h@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-4732-3897>.

NELLY ARACELY DÍAZ RUÍZ es bachiller en Derecho por la Pontificia Universidad Católica del Perú e investigadora independiente. Su correo electrónico es aracely.diazr@pucp.pe.  <https://orcid.org/0000-0003-0940-205X>.

NIELS JYEYSON APAZA JALLO es abogado por la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, máster en Derechos Fundamentales por la Universidad Carlos III de Madrid y jefe de Prácticas tanto en la Pontificia Universidad Católica del Perú como en la Universidad de Lima. Su correo electrónico es niels.apaza@pucp.edu.pe.  <https://orcid.org/0000-0001-9018-7945>.

CÉSAR HIGA es abogado y magíster en Derecho Constitucional por la Pontificia Universidad Católica del Perú y profesor ordinario de la Facultad de Derecho de la misma universidad. Su correo electrónico es chiga@pucp.edu.pe.  <https://orcid.org/0000-0002-9842-2150>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)