

RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO ROMANO EN LA APLICACIÓN DE LOS CASOS PRÁCTICOS

Por Romina del Valle Aramburu

RESUMEN

En este trabajo se va a tratar del Estudio del método de casos como herramienta pedagógica y su repercusión en el campo del derecho, más específicamente en el Derecho Romano. Para establecer una interacción entre lo que se enseña y el aprendizaje de los alumnos y su necesidad de implementación en el campo de las ciencias sociales y en particular del derecho. Se verá la definición como método, la planificación del caso por parte del docente, determinar para qué sirve para los actores educativos, cuáles deben ser las consideraciones antes, durante y a posteriori de implementar el caso, las estrategias que debe desarrollar un educador, las habilidades y destrezas de los educandos que no es más que el ejercicio del pensamiento crítico no solo dentro del aula sino en la vida práctica y por lo tanto la determinación de la importancia de implementar el método de casos por las ventajas educativas a corto y a largo plazo.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza romana-pensamiento crítico-método-elaboración-casos prácticos-evaluación.

RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHING AND LEARNING OF ROMAN LAW IN THE APPLICATION OF CASE STUDIES

By **Romina del Valle Aramburu**

SUMMARY

In this paper we will discuss the case study method as a teaching tool and its impact on the field of law, more specifically in Roman law. To establish an interaction between what is taught and the learning of students and their need for implementation in the field of social sciences and in particular the right. It will be seen as a method definition, case planning by the teacher, determine what it is for those involved in education, what should be the considerations before, during and subsequent to implement the case, strategies that an educator must develop the skills and skills of learners that is only the exercise of critical thinking not only inside the classroom but in practical life and thus determining the importance of implementing the case method for the educational benefits in the short and long term.

KEY WORDS

Roman-education-critical thinking-method-development-case studies-evaluation.

RELACIONES ENTRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO ROMANO EN LA APLICACIÓN DE LOS CASOS PRÁCTICOS

Por Romina del Valle Aramburu*

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo me voy a ocupar del Estudio del método de resolución de casos prácticos como herramienta pedagógica y su repercusión en el campo del derecho. Que servirá en definitiva para establecer una interacción entre lo que se enseña y el aprendizaje de los alumnos y su necesidad de implementación en el campo del Derecho Romano, sin dejar de lado como se enseñaba y se estudiaba en tiempos de Roma el derecho y sus repercusiones actuales basadas en trabajos de campo con el alumnado.

I. Antecedentes históricos: Las Escuelas de Derecho en Roma y la implementación del método de casos:

En tiempos de la República romana los alumnos aprendían el derecho de los jurisconsultos más importantes, a ella se sumaban los ejemplos prácticos complementarios de la teoría y la lectura de sus obras.

En tiempos del Imperio la enseñanza, se seguía utilizando la aplicación de soluciones de casos prácticos¹, se empezó a dar más importancia a la doctrina y aumentó la lectura de las obras. A los auditores de la época de Tiberius Coruncanio², se sumaron los studiosi, Labeón³ residía seis meses en la ciudad con sus studiosi y otros seis meses en el campo, dedicado a escribir sus libros.

Después aparecieron aquellos que se dedicaban a la enseñanza privada y libre, son la *stationes ius*

* Auxiliar docente de II categoría, Cátedra de Derecho Romano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Adjunta ordinaria de la cátedra III de Derecho Romano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Miembro activo de la Asociación de Derecho Romano de la República Argentina desde el año 2003 hasta la actualidad. Autora de diversas publicaciones. Ponente, conferencista y expositora en numerosos congresos, jornadas, charlas, talleres y conferencias sobre Derecho Romano

¹ Ver en CAMPARI, Susana y o/s; *Formación Pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*. Fernando Fischman y Juan A. Seda (comps). Editorial Mio y Dávila. Capítulo VII: "El método de casos: Historia y perspectivas", página 112 como se ubica el nacimiento del método de casos en el siglo XX en la Escuela de Negocios de Harvard, por iniciativa de Christopher Langdell, Profesor de la Escuela de Leyes, el método se aplicaba a estudiantes avanzados, también se aplicaba a la formación de profesionales que se preparaban para ocupar altos cargos en las empresas.

² Fue político, militar en tiempos de la República, fue elegido cónsul en el año 280 a. C. , fue censor en el año 276 a.C. Pontífice Maximus en el año 253 a. C. y designado dictador en el año 246 a.C.

publica docentium aut respondentium, eran especies de locales destinados a la enseñanza o a la consulta.

En el Bajo Imperio además de la enseñanza privada existió la enseñanza del derecho de manera pública, a ellas los romanos la llamaban estudios liberales.

En el código de Justiniano, aparece una constitución de Teodosio II⁴ y Valentiniano III⁵ en la que se dictaban reglas para la organización de la escuela pública de Constantinopla, de los 31 profesores dos eran de derecho.

En tiempos de Justiniano los estudios en la escuela de Constantinopla se hacían en cinco años:

- a) En primer año se estudiaban las Instituciones de Justiniano⁶ y los Preliminares del Digesto; a los alumnos se los llamaban dupondii y después de la reforma de Justiniano, Justiniani novi.
- b) En el segundo y tercer año se realizaban lecciones sobre los "juicios" y sobre las "cosas", materias tratadas por el Digesto, y temáticas como dote, tutela, testamentos y legados. A los alumnos de segundo año se los llamada edictales y a los de tercer año papianiaetae, debido a que se estudiaban tres libros del Digesto⁷ según las lecciones de Papiniano.
- c) En cuarto año a los estudiantes se los llamaba lytae (licenciados), se seguían estudiando los libros del Digesto, legando a un total de 36 de éstos. En lo que respecta a los catorce libros restantes (partes sexta y séptima) se les sugería los alumnos que los leyeran por su cuenta y que lo invocaran posteriormente en los juicios en los en los que participaren⁸.
- d) En quinto año los prolytae (prelicenciados) estudiaban el código⁹.

II. La labor del pretor¹⁰: El Edicto y el Edicto Perpetuo de Salvio Juliano¹¹: Consideraciones a tener en cuenta:

³ Marco Antisteo Labeón: Fundó la Escuela de los Proculeyanos (43-20 a.C.), fue Pretor y jurista destacado en tiempos del Principado.

⁴ Emperador de Oriente (401-450).

⁵ Flavius Placidius Valentinianus (419-455) fue emperador de occidente (424-455), fue elegido Caesar en el año 424 en Constantinopla y Augusto en Occidente en el año 425.

⁶ En el año le encomienda a Triboniano, Teófilo y Doroteo, la redacción de una obra para uso escolar. Será denominada *Instituciones* (Institutas), comenzando a regir, junto con el Digesto, por la constitución Tanta.

⁷ El Emperador Justiniano (527/565) quien realizó la compilación definitiva. No solo recopiló las *leges*, sino también los *iura*. Su obra fue conocida mas tarde como "Corpus Iuris Civilis".

⁸ Se trataba de la resolución de casos prácticos.

⁹ Por medio de la Constitución *Haec quae necessario* del año 528, Justiniano encargó a una comisión de diez miembros, presidida por Juan ex cuestor de palacio, e integrada entre otros por Triboniano, magister officiorum, y Teófilo, profesor de la escuela de Constantinopla, la tarea de redactar un Código, poniendo al día las compilaciones anteriores. Esto se llevó a cabo en 529, si bien ésta edición del "Codex" fue luego reemplazada por otro por su desuso o falta de aplicación práctica. Luego teniendo en cuenta innovaciones legislativas producidas, entre ellas las *Quinquaginta decisiones* (cincuenta decisiones que dirimían cuestiones doctrinarias), gracias a Triboniano, Doroteo, y tres juristas más, publica una novena edición del mismo (codex repetitae praelectionis), el cual es puesto en vigencia por la constitución *Cordi Novis*, para regir desde el veintinueve de noviembre de 534.

¹⁰ Encontramos cuestiones relativas al pretor y su intervención en D.I, XIV, de 1 a 5; D.II, I, XV; D.II, I, XVII, D.II, I, XVIII y, D.II, I, XX.

¹¹ Redactado en tiempos de Hadrianus se trata de una compilación edictos o creación del derecho pretoriano, realizada por el pretor que gozaba del ius edicendi y podía crear edictos en el ejercicio de su jurisdicción, porque su función era la de administrar justicia respecto de los casos que se le fueran presentando.

Actualmente cuando se implementa en la cursada el método de casos, se debe hacer de la manera más general posible –aunque parezca una contradicción, ya que el caso es más bien una cuestión particular a resolver-, de modo que no se generen dificultades en los alumnos al momento de resolverlas.

Para poder implementarlo será necesario basarse en una normativa jurídica que corresponda a un determinado momento histórico, ya que las normas han ido evolucionando a lo largo del tiempo, en nuestro derecho sería una rareza que se genere la existencia de normas contradictorias para resolver un mismo caso, debido a que nuestros códigos de fondo y de forma regulan en general determinadas cuestiones a las que los jueces luego adaptaran a las circunstancias del caso, en la resolución de casos, para ponerlo en práctica en las aulas en principio no se generaría inconvenientes debido a lo expresado, pero cuando la implementación de la resolución de casos prácticos en el estudio- práctica de Derecho Romano lo hacemos teniendo en cuenta las normas jurídicas de la Roma antigua, la casuística¹² ha generado la coexistencia de normas contradictorias con respecto a la solución a aplicarse en un mismo caso y en un mismo momento histórico durante muchos siglos, hasta que Justiniano realizó su labor compilatoria a través del Corpus Iuris Civilis.

Volviendo a la labor pretoriana, la norma jurídica era el Edicto, éste tenía una duración de un año, dado que ese era el lapso que los magistrados duraban en sus funciones, pero podía ocurrir que una normativa anterior le era útil al nuevo magistrado y la mantenía vigente, a ésta clase de Edicto se lo denominó traslaticio, como dije, durante siglos coexistieron tantas normativas del Pretor que aparecieron las contradicciones entre ellas de modo que era necesario sistematizarlas para que las mismas tuvieran una coherencia lógica, esto se logró con el Edicto Perpetuo de Salvio Juliano (año 138 d.C.). La labor del Pretor constituyó el derecho honorario, que apareció frente al derecho civil para complementarlo o para llenar las lagunas del derecho en determinadas cuestiones. Sin dejar de tener en cuenta que otras normas jurídicas se invadían entre sí para aplicarlas prácticamente.

III. Coexistencia de normas jurídicas: La Ley de Citas: Una solución parcial:

Para la búsqueda de una solución a los conflictos que se planteaban en la aplicación de las normas jurídicas, la casuística, muy típica del romanismo jurídico, también generó problemas de contradicción de normas para resolver la misma situación. Por ese motivo se realizaron los primeros intentos compilatorios a través de la Ley de Citas o Citaciones¹³ por la cual se estableció por disposiciones de los Emperadores

¹² Las fuentes romanísticas se han caracterizado por la casuística, o la resolución jurídica de un caso particular, han llevado a que permanentemente se crearan normas jurídicas buscando soluciones a las nuevas situaciones de conflicto que se plantearan, trajo como consecuencia que, con el paso de los siglos hubieran un sinnúmero de normas que brindaban soluciones distintas al mismo caso que había que resolver, las mismas se contradecían por eso hubo intentos compilatorios para que éstas tuvieran un orden cronológico y lógico hasta llegar a la máxima compilación que conocieron los romanos que fue el Corpus Iuris Civilis.

¹³ Se sancionó en el año 450 d. C.

Teodosio II y Valentiniano III, que ante un conflicto se aplicaba la doctrina de los cinco juristas más destacados que eran Papiniano¹⁴, Gayo¹⁵, Paulo¹⁶, Ulpiano¹⁷ y Modestino¹⁸, se dispuso de ésta manera por la diversidad de normas dispersas que generaban ésta clase de inconvenientes.

Las normas jurídicas que se contradecían, correspondían a distintos períodos históricos, que, en vez de derogarse permanecían en vigencia. Así, los emperadores para asegurar la correcta y más justa aplicación de las normas jurídicas decidieron, ordenar los iuras y conservar la autenticidad de la doctrina clásica, se dispuso que solo los "iura" mencionados podían citarse ante el tribunal con valor de norma, si su doctrina resultaba coincidente en el punto controvertido; no siendo así predominaba la opinión de la mayoría; en caso de coincidencia igualitaria de opiniones prevalecía la opinión de Papiniano; si no se había expedido sobre un asunto similar la cuestión era resuelta por el juez.

Teniendo en cuenta de las dificultades que existieron para los romanos, en la aplicación del derecho a pesar de ser uno de los pueblos de la antigüedad más avanzados en materia jurídica, era menester destacarlo, para que, conociendo previamente éstas cuestiones, podamos desarrollar estrategias tanto los docentes como los alumnos en la resolución de casos prácticos aplicando normas jurídicas romanas.

IV. El método de casos como herramienta pedagógica:

El estudio del método de casos puede concebirse desde distintos puntos de vista:

- 1 Como la explicación de un tema teórico: Hay temáticas que pueden ofrecer dificultades al alumnado, por lo que será menester antes de finalizar la clase brindar un caso prácticos de corta resolución –teniendo en cuenta que la carga horaria la clase es de dos una hora y media cátedra- y que los mismos deberán resolver con los elementos brindados por el profesor, la finalidad es la correcta comprensión del tema que a la vez sirve como:
- 2 Como el complemento al desarrollo de la teoría: la complejidad de ciertos temas ameritan la implementación de casos de resolución práctica, que van así a flexibilizar la comprensión de los mismos y a la vez los van a completar, necesariamente se debe implementar el caso. Es una herramienta usada por el docente, y con ella tendrá la opción de dar la solución o invitar a los alumnos que brinden su parecer con los elementos que cuentan, que en realidad, al tratarse de un tema explicado en ese momento, serán, dichos elementos, limitados.

¹⁴ Aemilius Papinianus (150-212), fue jurisconsulto, Praefecto del Pretorio, entre sus obras más importantes encontramos: Las Quaestiones y las Responsa.

¹⁵ Gaius (120-178) fue jurista y Profesor de derecho a mediados del siglo II.

¹⁶ Julius Paulus Prudentissimus: Fue jurista y Prefecto de la Guardia Pretoriana, realizó 319 escritos de jurisprudencia.

¹⁷ Domicio Ulpiano (170-228) fue jurista y Prefecto del Pretorio, además de discípulo de Papiniano.

¹⁸ Elius Florianus Herennius Modestinus: fue un jurista del siglo III, discípulo de Paulo, Prefecto Vigilium y gozó del Ius Publice Respondendi ex auctoritate Principis.

- 3 Como método pedagógico¹⁹: Nos debemos preguntar qué limitaciones existen por parte de los docentes para establecer la resolución de casos prácticos como herramienta habitual en las aulas, a lo mejor la dimensión de materia, y la cantidad de horas cátedra puede estar conspirando contra éste aspecto. Si bien son muchos los docentes que lo llevan a cabo, también encontramos algunos que solo se limitan al aspecto teórico dando algunos ejemplos complementarios del tema que están enseñando, cuando esto ocurre, el hecho de no hacerlo no acarrea incumplimiento alguno por parte del plantel académico, siempre y cuando cumplan con el dictado del programa de la materia, ello se plantea a los efectos de la crítica constructiva.

V. ¿Cuál es la importancia de ésta técnica como pedagógica?

En realidad es importante por varios motivos. Por un lado porque el marco teórico no siempre es suficiente para complementar un tema o desarrollarlo de una manera acabada que le permita al alumno entenderlo de manera amplia. Por otro lado es importante la toma de conciencia en el ámbito educativo universitario que tiene que haber un correlato entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica, es enseñar a pensar aplicando el derecho.

-Cómo método de investigación: Puede asumir distintas formas, se puede tomar un caso y a partir de su implementación se pueden deducir normas de carácter general.

-Como herramienta pedagógica para generar el debate: Según lo que se plantee en un caso dado, por lo que el mismo genere subjetivamente en los alumnos puede dar lugar a que se esgriman distintos alegatos o fundamentos, controversiales y que admitan soluciones diversas. Sirve para desplegar otras técnicas, no solo la aplicación del derecho a un caso en particular sino también a pensar posibles soluciones y cuestionarlas con los debidos fundamentos²⁰, sabiendo escuchar a otros compañeros y poder rebatir posturas. Evita posturas pasivas de los alumnos en las aulas. El docente debe saber qué caso presentará a los alumnos porque en contraposición a lo expresado el caso podría eventualmente no presentar interés alguno en el alumno y por ende el debate quedaría frustrado²¹.

VI. Definición del método de casos:

Se define de la siguiente manera:

¹⁹ Ver en GVIRTZ, Silvina- PALAMIDESSI, Mariano, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, capítulo V: "Enseñanzas y filosofía de la enseñanza". Aique. 1998. 1ra edición, en la página 147; cómo método pedagógico, además del concepto se destaca la importancia de desarrollar estrategias adaptadas a un contexto áulico y los criterios de cada profesor para poder llevarlas a cabo.

²⁰ En El Método del Caso; © Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. 2008; <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>; en la página 4, se hace referencia a que los estudiantes en el estudio de las leyes tienen que enfrentar situaciones reales, tomar decisiones y emitir juicios con fundamentos.

²¹ En GVIRTZ, y ot. ob.cit., en la página 144 se establece lo relevante que es proponer el debate, la puesta en conocimientos, las experiencias y establece pautas de la función del profesor o maestro al respecto.

“Éste método²² consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen...se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones²³” (Estrategias, 3).

VII. ¿Cómo se debe planificar un caso?

A) Determinación de: ¿Para qué sirve?

La implementación del método de casos en la enseñanza²⁴ del derecho puede obedecer a distintos fines pedagógicos que es menester utilizarlos en determinadas instancias: ya sea como parte explicativa de un tema; de carácter aclaratorio, o en general complementarios de la teoría curricular, puede constituirse en la herramienta indispensable para generar un debate, existe la posibilidad de que la resolución de casos dé lugar a discusiones fundamentadas diferentes, porque un caso puede abrir el abanico admitiendo más de una solución, éstas cuestiones sirven para generar una activa participación de los estudiantes, siendo la intervención docente²⁵ el eje rector para guiarlos en la resolución final que es admisible.

Para dar origen al debate en el análisis resolutorio se debe atravesar por un proceso integrado por distintas etapas:

- 1) Consideraciones previas del docente: Es necesaria una planificación del caso a resolver, realizándose a tales efectos una serie de pasos como los siguientes:
 - a) La identificación del tema respecto del cual se va a confeccionar el caso a resolver, por ejemplo: “Derechos Reales”; “Persona”; “Sucesión testamentaria”. Si bien hay temas amplios, por la extensión de éstos ameritan que los limiten, por ejemplo, en los “Derechos Reales” lo podemos reducir al estudio de las servidumbres personales, por ejemplo: el usufructo.
 - b) A partir de la identificación del tema, es necesario elaborar el caso práctico: Se redacta de manera concisa y clara, en un lenguaje descriptivo la situación conflictiva, y luego se le explica qué es lo que se pretende de él.
 - c) Pensar estrategias, como lo es la explicación previa del tema curricular teórico, se pueden añadir para ilustrar algunos ejemplos, a los efectos de una mejor comprensión de los temas dados por parte de los alumnos. El caso práctico que se plantee tendrá para el profesor dos opciones: explicarlo o no; en el primer caso servirá como guía al alumno facilitando la comprensión de la

²² Ver en CAMPARI, ob.cit. página 113 en que la incluye en la definición de método de casos a la investigación, y cuales son sus características relevantes.

²³ En JOSEPH, Andrea; “Papeles de trabajo sobre tecnología Educativa”, Buenos Aires, mayo de 1990. Capítulo: “Recursos metodológicos para enseñar en el aula”, en la página 45 destaca el papel que desempeña el método de casos que, permite que los alumnos tomen decisiones, mediante el desarrollo de habilidades.

²⁴ Ver en GVIRTZ, y ot.; ob. Cit, en página 133 el concepto de enseñanza de Gary Fentesmacher, circunscribiéndolo a dos aspectos, por un lado: la existencia de quién posee el conocimiento y quién no tiene esa habilidad.

²⁵ En El Método del Caso; © Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. 2008; <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>, en la página 12 establece los pasos que el docente tiene que seguir para elaborar un caso que los alumnos puedan trabajar en la clase.

consigna y que no haya lugar a equívocos interpretativos, en el segundo caso, formara parte de la resolución del mismo que la interpretación quede a cargo del alumno.

- d) Se les puede sugerir a los alumnos que estudien clase a clase con la posibilidad de hacer repasos verbales de todos los temas que comprenden lo sugerido por el docente que pueden ser bastantes amplios según los casos con el fin de que adquieran conocimientos de a poco, de modo que les sea más fácil comprender el tema siguiente y la resolución del caso.
- e) Se requieren a su vez por parte de los docentes “habilidades para el manejo de los grupos²⁶, buena comunicación con el alumnado y una definida vocación docente” (Estrategias, 3).
- f) Se sugiere que el docente no deje de hacer uso de las herramientas pedagógicas fundamentales como: el uso del pizarrón, proyector, cañón, confección de mapas conceptuales y cuadros sinópticos, entre otros.
- g) Es necesario en algunas ocasiones usar como refuerzos las herramientas descritas. Porque se constituyen como complementos necesarios del desarrollo teórico, como ya lo he explicado.
- h) Se sugiere a los alumnos según las características de resolución de los casos, en caso de realizarse en clases, además de haber leído previamente la teoría traigan a clase la bibliografía del programa de estudios, doctrina y jurisprudencia que ameriten el tema por indicación previa del docente.
- i) El caso se piensa en función de la aplicación práctica del derecho para resolver una cuestión que genera un conflicto y hay que tomar una decisión al respecto, ello les compete a los alumnos con la guía del docente²⁷.
- j) Ubicación temporo-espacial de la normativa a aplicar; por ejemplo la resolución de un caso aplicando el derecho romano justiniano, no admitiría la resolución según normas jurídicas anteriores a las mismas. Ello a los efectos de evitar confusiones, por lo dispersa que estaban las normas antes de la mencionada compilación.
- k) Se trata a la vez de que haya uniformidad de criterios y no distintas soluciones posibles, en eso estoy de acuerdo de llevarlo a cabo así. No obstante según el/los tema/s seleccionados se admiten otras posibles respuestas que no invalidan a otras, ello depende de los criterios docentes y las temas que sean seleccionados. Hay quienes consideran que “el caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a un problema” (Estrategias, 8).
- l) Se sugiere que el docente implemente el caso en varios borradores simultáneos, a través de una prueba de ensayo-error; me parece difícil concebir la idea de que la confección de un caso surja en el primer intento.

²⁶ Ver en GVIRTZ y ot. Ob.cit. en pág. 134 como analiza las clases magistrales puras y sus consecuencias como lo es la pasividad de los alumnos, como una situación aleatoria en la que hay probabilidades de que éstos no terminen aprendiendo.

²⁷ Ver en GVIRTZ y ot. Ob.cit. en pág. 162 como el caso se piensa en función de la aplicación práctica del derecho para resolver una cuestión que genera un conflicto y hay que tomar una decisión al respecto, como debe guiar el docente a los alumnos y cuales son los aspectos que el mismo debe conciliar para llevarlo a cabo.

- m) Se tiene en cuenta para resolución de un caso planteado el nivel de preparación de los alumnos en cuanto al grado de conocimientos que poseen, "la técnica del estudio de casos como método docente se adapta a distintas edades, diversos niveles y áreas del
- n) conocimiento²⁸. Lo mismo se puede emplear en la Educación primaria, que en la secundaria y en la superior" (Estrategias, 8).
- o) El caso propuesto tiene que ser adaptable a la vida real²⁹, porque como ya dije la idea es adaptar el derecho a la aplicación práctica que nos compete a diario, mínimamente la consulta profesional³⁰ realizada por nuestros clientes.
- p) El lenguaje en el que se redacta debe ser claro, concreto, conciso y neutro; entre otras cuestiones a los efectos de no inducir las respuestas o que éstas estén sujetas a emociones o subjetividades.
- q) El relato del caso no es un detalle menor, "un relato bien escrito tiene más posibilidades de despertar y retener el interés de los alumnos" (Wassermann, 1994).
- r) Solo en caso de que fuera estrictamente necesario recurrir a un breve glosario a efectos de unificar criterios con respecto al significado de ciertas palabras que puedan generar conflictos de interpretación de resolución y derivar en errores involuntarios.
- s) Se sugiere que luego de algunas revisiones y /o modificaciones determinar si ya está en condiciones de estar preparado para implementarlo en la clase.

2) Implementación del caso en una cursada:

a) Presentación del caso a los alumnos:

Para ello es menester el cumplimiento de ciertas pautas a seguir.

- Se pone en conocimiento a los alumnos de las siguientes cuestiones³¹:
- Que se va a realizar una "resolución de un caso práctico en la clase", o de carácter domiciliario.
- Que pueden consultar los apuntes de clases y el material de apoyo con las fuentes del derecho.
- que la resolución puede ser individual o grupal.
- que en caso de realizarse en el marco de la clase tiene un lapso de duración, que será lo que dure la hora cátedra.
- en el caso de que sea domiciliario se estipulará previamente el mismo (plazo).
- se pautarán tutorías eventualmente.
- se establecerán cuáles serán los criterios a seguir en la calificación del caso.

²⁸ Ver en GVIRTZ y ot. Ob.cit. en pág.143 analiza los diferentes contextos extra áulicos de los que provienen los alumnos y cómo influye en el desempeño académico ésta heterogeneidad.

²⁹ Ver en JOSEPH, A., ob.cit. en pág. 45.

³⁰ En JOSEPH, A; ob.cit. página 45 como se destaca éste aspecto.

³¹ En El Método del Caso; © Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. 2008; <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>, en la página 9 se establecen cuales son las fases por las que deben atravesar los alumnos para hacer un análisis crítico en la toma de decisiones.

b) Formas de agrupación para trabajar:

Se les sugiere a los estudiantes que se agrupen en formaciones de no más de tres personas³² para que puedan participar por igual todos en la resolución de lo dado “que los alumnos que integran los grupos tengan la posibilidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en la que participa toda la clase” (Wassermann 1994).

- Se puede proceder al dictado de uno o más casos prácticos, a modo de ejemplo, quedando a criterio del docente, con las correspondientes consignas.
- Se les da la posibilidad a los alumnos de poder participar formulando interrogaciones, en caso de existir dudas acerca de la realización del mismo, se debe estimular al alumno.
- Permitirles hacer uso de la palabra a todos aquellos que quieran hacerlo, sin restringirle las posibilidades a nadie.
- Los alumnos en dicha interacción pueden hacer aportes constructivos, que pueden ser tenidos en cuenta como una de las pautas de calificación.
- Empieza la “observación” del docente en lo que respecta a las modalidades de trabajo, inconvenientes que se les puedan presentar a los alumnos y guiarlos para que puedan resolverlos; dinámica general del grupo para trabajar³³, por mencionar algunas.
- Ser puede observar que siempre va a haber algunos grupos que van a resolver el caso planteado en forma más rápida que otros.

c) Disponibilidad del tiempo: Ésta depende de la clase de resolución de casos que pretenda un docente, y puede ser:

1) Resolución de un caso durante la clase:

Para ello no se necesitará más tiempo de realización que el demande la duración de una clase, las exigencias serán las que se correspondan con la limitación horaria. Como se señaló anteriormente a los efectos de economizar el tiempo se sugieren pautas a cumplir por parte de los alumnos (estudio de los temas previamente, concurrencia a clase con el material para trabajar en clases). Se toma como tiempo límite el horario de la clase, porque en el caso de que el docente sugiera la continuación en la clase siguiente, se perdería la espontaneidad de resolución y estrategias a desplegar por el alumnos, ya que en el ínterin de una clase a otra, existe la posibilidad de que consulte a algún otro docente, a alumnos de cursadas anteriores o busque material teórico en los libros, cuando esa forma de resolución no era la tenida en cuenta por el docente al plantear el caso práctico; a la vez los colocaría en desventaja al resto de los compañeros o grupos.

³² Ver en CAMPARI, S. ob.cit. en la página 116 establece a estrategias a seguir en la resolución de casos en grupos por parte del docente.

³³ En CAMPARI, S. ob.cit. en la página 116 destaca la importancia y analiza la rotación de roles en los grupos conformados por las mismas personas y sus consecuencias.

2) Resolución de un caso de carácter domiciliario:

En estos casos la realización del caso demanda más tiempo que el anterior, por lo tanto se requerirá una mayor complejidad de análisis y estudio de fuentes, "una de las ventajas es que el maestro no estará expuesto a la tentación de controlarlos. Los grupos se benefician cuando se les permite resolver los problemas a ellos mismos" (Wassermann 1994). Según las características del caso, el docente podrá optar por el establecimiento de plazos, uno final de entrega, pautados con la suficiente antelación, pero será necesario establecer plazos previos para que los alumnos sean asistidos en las tutorías cuyas fechas y horas serán fijadas a los efectos de que sean guiados por el docente ante las consultas que éstos deseen formular.

En todos los casos, sea de resolución individual o grupal se les exigirá indefectiblemente que los alumnos utilicen el lógico y el resultado final al que arriben sea la conclusión a un razonamiento deductivo basado en premisa que les dé esa la solución final que plantean como un lógico armonioso. Tendrán que justificar el origen del resultado.

d) Características de la materia:

La planificación³⁴ de un caso a implementar en el aula depende de la planificación general que un docente realice primero de su materia y de la cursada según sea cuatrimestral o semestral, destinadas a oyentes o cursadas por promoción; se hace ésta distinción porque son grupos con características diferentes. Se requieren conocimientos previos para determinar cuáles son los temas que ameritan la confección de un caso a resolver según se persigan objetivos de complemento o aclaratorios de un tema teórico, sin dejar de lado la toma de decisiones por parte de los alumnos de aplicar el Derecho Romano a un caso práctico. Las características de las cursadas depende de los intereses de los estudiantes ya que los alumnos que cursan como oyentes solo lo harán a los efectos de la proximidad de una mesa de exámenes y cumplido éste objetivo ya no asistirán más, su asistencia no es regular ni duradera en el tiempo como ocurre con los alumnos que asisten a cursadas por promoción cuatrimestrales hasta que no termine el cuatrimestre, rindan todos los exámenes y cumpliendo con los requisitos de asistencia no podrán dejar de concurrir sin el riesgo de perder la cursada, o dicho de otra manera, se espera más compromiso de un alumno que cursa en un pre- evaluativo o por promoción que uno que lo hace en forma libre al que no se le pasa asistencia.

En nuestra carrera, Derecho Romano no es semestral, quizá se plantee política y curricularmente ésta posibilidad en el futuro, lo que nos facilitaría a los docentes una mejor distribución del tiempo en el dictado de la materia³⁵ y la planificación de más trabajos prácticos, porque en realidad se necesita de la disponibilidad de éstos tiempos, que a su vez ayudarían a los estudiantes en los procesos de incorporación

³⁴ En MASTACHE, Anahí ; "Planificación estratégica", 2002. Buenos Aires, Versión mimeografiada, en la página 2, refleja la dificultad de completar con la totalidad del programa, explicando algunos de los motivos de por qué ocurre esto.

³⁵ En COLS, Estela; "Programación de la enseñanza". Didáctica I Ficha de cátedra; en: www.buenastareas.com/materias/estela-cols/0, página 3 contrapone la planificación, el programa o plan versus lo

del conocimiento, que a veces se tiene que producir con ciertas celeridades, debido a la pérdida involuntaria de clases como ocurre con los feriados por ejemplo.

Pensamiento Crítico por parte de los alumnos: Es necesario el despliegue de ciertas destrezas³⁶ y habilidades³⁷ por parte de los estudiantes, para que busquen una solución satisfactoria, "ya que la educación es el proceso de enseñar a los estudiantes a pensar y que saquen sus propias conclusiones; también resolver problemas, sacar sus propias conclusiones y ser creativos" (Hervás 2000: 34).

Si no elaboramos estrategias nosotros los docentes para que los alumnos puedan elaborar un pensamiento crítico, pienso que los mismos se vuelven muy pasivos en la interacción áulica³⁸, porque esperan de manera muy receptora sin dar colaboración a cambio para recibir los contenidos sin hacer de su parte aportes o ejercitar el pensamiento crítico, que es el tema que nos ocupa en ésta consigna; puede ocurrir que los alumnos los lleven a cabo porque ya vienen con esas herramientas mentales que los habilitan a ejercer un pensamiento crítico pero, en la mayoría de los casos al tratarse de grupos heterogéneos va a haber siempre un grupo de alumnos que no podrá desarrollarlo porque aún no cuentan con las habilidades necesarias para llevarlo a cabo, para ello el docente le proporcionará esas herramientas y el objetivo, obviamente que si existe esta falla tenemos que detectarla, no es solo el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula sino que lo puedan trasladar a su vida en sociedad. Hay autores (Presseisen 1986: 35) consideran que, con: "el pensamiento crítico se forman estudiantes no solo para el trabajo sino para ser ciudadanos que piensen críticamente"; como también "su aplicación como técnica o estrategia de aprendizaje, entrena a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura...el caso enseña a vivir en sociedad"

El pensador crítico, en el campo de las ciencias sociales, se espera que sea, en la medida de lo posible cuestionador constructivo, bien informado en su saber o ciencia, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justo cuando se trata de evaluar; honesto cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesto a reconsiderar y si es necesario a retractarse, porque el docente tiene sus limitaciones, no puede saberlo y abarcarlo todo, tiene que ordenado cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan.

No debemos dejar de lado ciertas realidades en la que nos encontramos con grupos o alumnos en

aleatorio, lo imprevisto, el azar.

³⁶ En CAMPARI, S. ob.cit. página 111; se refiere a los procesos que el alumno despliega en la resolución del caso.

³⁷ En CAMPARI, S. ob.cit. página 113 resalta la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes.

³⁸ En RINAUDO, María Cristina-SQUILLARI, Rosana; "El aprendizaje en las aulas universitarias". En: Revista IRICE, febrero 2000, 61-77; en la página 65 proponen el estímulo a los alumnos en el aula a través de diversas acciones que los mismos explican.

particular que tienen muchas dificultades para la elaboración del pensamiento argumentador basado en un raciocinio lógico, atribuible en parte a ciertas falencias de formación del nivel inicial y medio, en los se observa que no cuestionan la información brindada por el docente, hay dificultades de comprensión de textos, dificultades también para realizar elaboraciones propias (conclusiones), poco lenguaje para expresarse por escrito o verbalmente, faltas ortográficas, por mencionar algunas al momento de llegar a la instancia universitaria, aspectos sobre los cuales se dificulta mucho trabajar luego, porque el mejoramiento de éstas cuestiones que requieren de largos procesos mentales en el tiempo, cuando la realidad y los tiempos de una cursada impiden ésta clase de procesos que tenían que ser solucionados en otras instancias previas. Esto lleva a situaciones de desborde como los alumnos repetitivos, que rinden cuatro o más veces la misma materia y los alumnos crónicos en la carrera que les lleva más de diez años recibirse, habilitándoseles con facilidad la restitución de la condición de alumnos regular.

Pero para no perder el eje rector del presente trabajo que me ocupa, lo que hoy conocemos como pensamiento crítico, ya era desarrollado desde tiempos muy antiguos, así vemos en la Universidad de Bologna que fomentaban el estudio de casos de la siguiente forma:

“La “Lectio” que consistía en la lectura y comentario de los textos o lecciones, y; la “Disputatio” o discusión en la que el maestro contestaba las objeciones que se hacían con respecto a un tema que en esos momentos se abordaba, fuera este propuesto por antelación o planteado sorpresivamente durante la cátedra. Para las discusiones los pasos a seguir eran: se requerían tanto la exposición de la tesis y; de los argumentos a favor, como; el planteamiento de las objeciones y la solución a éstas”. (Aramburu, R, 2006:447); de ésta manera vemos claramente como en la enseñanza del Derecho Romano no se trataba de un mero aprendizaje de las normas jurídicas sino que se les enseñaba a los alumnos a generar por sí mismos la acción de retrucar las posturas a través de las argumentaciones y contrarréplicas, como resultado final la búsqueda de soluciones; siendo muy productivo ese entrenamiento para el posterior ejercicio de la docencia y para la labor litigante de los abogados en defensa de sus clientes.

Ahora, que sucede entonces cuando aplicamos esta forma de pensar en el sistema educativo, sistema que a mitad del siglo XX, ha pasado de pertenecer a la elites para masificarse y ello visto dentro del contexto intimo entre el desarrollo económico (López Facal 2004:94), y la educación que fue criticado por los intelectuales de izquierda, y por las renovaciones pedagógicas de las distintas acciones políticas de turno enfrentadas además con dos ámbitos curriculares, como lo son la enseñanza religiosa y la historia de las ciencias sociales. Siendo esta ultima esencial para mantener los Estados cierta cohesión social.

VIII. Definiciones de Pensamiento Crítico:

Hasta ahora hemos visto las ventajas del pensamiento crítico, pero ¿qué es? Ennis, R. 1985:35, lo define como: “La actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un

elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y ser creativo”.

Mientras que (Presseisen 1986: 35) lo define como: “Un pensamiento racional pensado en el análisis y la evaluación para facilitar la comprensión de significados e interpretaciones”.

Por lo que también podemos agregar otra definición, sosteniendo que el pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.-

El individuo naturalmente es potencialmente capaz de pensar/solucionar/problemas por sí mismo tomando decisiones que son aceptadas individual y colectivamente, por lo tanto no es descabellado que los alumnos puedan llevarlas a cabo, es innato, a lo que se sumaría un proceso de ejercitación de esas habilidades innatas. Las habilidades incluyen el pensamiento creativo, los alumnos no deberán ajustarse solamente a lo que conocen de la materia, se aspira como objetivo a la creatividad/originalidad de sus tareas en el aula, implica el desarrollo de habilidades para decidir y resolver problemas, tiene que surgir de los mismos estudiantes, porque si lo proponemos nosotros deja de ser original, en caso que ello no ocurra, se deberán buscar estímulos a través de propuestas interesantes, sin dejar de analizar todos los argumentos posibles, porque sino caeríamos de manera indirecta en compartimentos estancos lo que atentaría contra la idea de fomentar el pensamiento crítico.

IX. Habilidades y destrezas necesarias para desarrollar el Pensamiento Crítico:

El pensamiento crítico se “consigue adquiriendo dominio de habilidades de nivel superior que se relacionan con la capacidad de clarificar la información, también con la capacidad para elaborar un juicio sobre cual es el fin de la información; también la capacidad de evaluar la información” (Piette, P. 1998: 35).

Se necesita del conocimiento pero no es suficiente, porque tal como lo señala el autor se ha demostrado que después de muchos años que han pasado de escolarización, ya que “Hay personas que no desarrollan competencia para pensar y terminan sus estudios sin haberlo hecho en forma crítica” (Piette, P. 1998: 35), por ello es necesario que ante falencias de pensamiento crítico por parte de los alumnos que se presenten tal como lo refiere Paul, 1985:36 de la siguiente manera: “Hay que transmitir y enseñar el pensamiento crítico en un sentido profundo que sirve para resolver los problemas de aprendizaje y para elaborar estrategias de resolución de situaciones conflictivas, en la vida real, lo que fundamentaría también la necesidad de realizar una planificación para que los estudiantes desplieguen éstas habilidades”.

Los docentes no nos tenemos que permitir en la medida de lo posible fallas en las que los alumnos no aprendan y practiquen el desempeño de éstas habilidades, porque que si hay una persona que no haya ejercido el pensamiento crítico y obtuvo un título universitario en éstas condiciones de falta de pensamiento crítico estaríamos ante una situación grave.

La planificación de la enseñanza del pensamiento crítico es el resultado de un largo ejercicio de la

docencia, ya que como refiere Yinger 1980: 36: “Para poder enseñarlo es necesario tener un amplio bagaje de conocimientos para poder tomar decisiones y solucionar problemas, luego con la experiencia áulica desarrollar estrategias, la búsqueda de información, evaluar la incidencia, comparar información de distintas fuentes”.

Por mencionar algunas, por supuesto, entendemos, que no vamos a poder hacer un despliegue amplio de ésta clase de habilidades para que desarrollen los alumnos si somos novatos en la docencia, para ello hay que recorrer un largo camino.

Podemos decir que una educación liberal en sentido amplio, consiste en aprender a aprender, a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con otros. Aprender a pensar críticamente y cultivar el espíritu crítico, no son solo medios para conseguir ese fin, hacen parte del objetivo mismo. Está la sensibilidad, apreciación y evaluación crítica de todo lo que es bueno y lo que es malo en la condición humana. A medida que la mente se despierta y madura y, con el suministro de la adecuada nutrición y alimentación educativas, estas otras facetas fundamentales de la educación liberal se desarrollan también. El pensamiento crítico juega un papel fundamental para alcanzar estos propósitos.

Por ello consideramos muchas veces complicado aplicar el objetivo del pensamiento crítico:

“Tenemos que luchar contra políticas concretas sobre el currículo y la enseñanza” (López Facal 2004: 99); pero hay que hacerlas visibles aprovechando entre otros, los medios de comunicación, darlo a conocer, tratando de llegar a todos los sectores de la sociedad, haciéndoles distinguir entre las diferencias ideológicas y epistemológicas respecto a los distintos proyectos político económicos.

Lo anterior depende de las características del grupo y que los alumnos puedan llevarlo a cabo.

X .Establecer las pautas de calificación de la resolución de casos:

Se tendrán en cuenta los aspectos ya mencionados como son:

- Realización de trabajo en grupo, individual, domiciliario o en clases.
- Cumplimiento de las consignas.
- Cumplimiento de los objetivos establecidos por el docente y de los cuales fueron previamente informados los alumnos, a saber:
 - a Interés puesto por el alumno para resolver el caso, a pesar de las dificultades o limitaciones con las que se pudo haber encontrado, no obstante puso en evidencia su voluntad de sortear dichos inconvenientes y así quedó demostrado.
 - b Evaluar si solo se sirvió de la bibliografía sugerida por el docente de acuerdo con el programa de estudios o el alumno indagó en una variada gama de material bibliográfico, éste aspecto también forma parte del pensamiento crítico desplegado por estudiante, de no quedarse solo con lo que el profesor le pueda dar sino tener una apertura mayor y ver que el mundo no es limitado para la resolución de un caso y que se puede investigar por cuenta propia.
 - c Haber estudiado y analizado los aspectos teóricos previamente por recomendación del docente, como un requisito para la comprensión y posterior resolución del caso.

- d La interacción entre los miembros del grupo³⁹, en las etapas anterior, previa y posterior de resuelto el caso, independientemente de que se hayan formado voluntariamente o los haya agrupado el docente. Se espera que en las etapas mencionadas los alumnos participen activamente.

XI. Objetivos a largo plazo⁴⁰:

- a Saber aplicar la teoría a la práctica del derecho, para que ésta no sea aprendida por el alumno para satisfacer un requerimiento docente que va a ser evaluado, como algo aislado de la realidad, por lo tanto es menester la toma de conciencia de su importancia, para ello se requiere activa participación del estudiante, para esgrimir argumentos y rebatir posturas⁴¹.
- b Que la toma de decisiones para la resolución de un caso, les pueda servir a los estudiantes para aplicarlo en otras materias y trascender el ámbito universitario y poder utilizar esas destrezas y habilidades en distintas instancias de la vida diaria.
- c Fomentar el trabajo en equipo, en todos los órdenes posibles de la vida, no solo en el académico.
- d Argumentos esgrimidos para arribar a la solución final.
- e Fundamentos utilizados basados en las normas jurídicas, doctrina y jurisprudencia.

XII. Nacimiento del debate en la puesta en común del caso:

Una vez que el alumno puso en marcha los mecanismos del pensamiento crítico estaría *prima facie* en condiciones de resolver el caso, digo, en primera instancia porque aún no sabemos si la solución propuesta es la correcta; no obstante la secuencia de mecanismos lógicos para inferir la respuesta y su fundamentación en las normas jurídicas es un gran paso dado.

La puesta en común grupal es el paso inicial para que aparezcan o no coincidencias entre los alumnos, a partir del momento que surge la posibilidad de respuestas diferentes aparecerán según lo permitan las características del grupo, los argumentos, las réplicas y las contrarréplicas lo que entrena indirectamente al alumno en el ejercicio de una práctica habitual del abogado en los juicios orales, en las ponencias en los congresos para la defensa de los trabajos presentados, solo por mencionar algunos.

Se les debe dar a todos los alumnos la posibilidad de hacer el uso de la palabra de manera equitativa, respetándose las diferencias de opiniones y sustentando las propias en base a fundamentaciones certeras sin descalificar al oponente, todo lo que un alumno quiera exponer forma parte del aprendizaje,

³⁹ En El método del caso en la enseñanza del Derecho: *experiencia piloto de un piloto novel*; Carlos Vargas Vasserot; En *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, N° 4, 193-206 (2009); webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_4/arti_2_4_2.pdf, en la página 198, muestra como la disparidad no depende solamente de la heterogeneidad de los alumnos en el mismo grupo sino también, como el autor hace un análisis de las diferencias entre los estudiantes de las universidades españolas y de las de América Latina para plantear el método de casos o la resolución de conflictos.

⁴⁰ Se relacionan con las ventajas que ofrece el método que aquí se analiza en *Técnicas didácticas: método de casos*; en UNIBE informa..al docente. Modelo en acción: experiencia de trabajo con la técnica de método de casos. Autora: Maritza Cabrera; año 2009 en www.unibe.edu.do/acerca_unibe/innovacion/boletin_enero-abril.pdf.

aún en la instancia propia del debate, en el que los argumentos sirven para enriquecer las diferentes posturas desde distintos puntos de vista.

Cuando se dan éstas situaciones los docentes no debe emitir juicios propios para no condicionar a los alumnos, su posición debe ser neutra, y dirigir las diversas situaciones que se puedan producir para las cuales deberá estar preparado y ante las cuales deba interceder, como pueden ser discusiones carentes de fundamentos, discusiones por cuestiones ideológicas que no aporten a la resolución de caso, descalificaciones directas o indirectas sin sustento jurídico o lógico, desviaciones involuntarias hacia temas o contenidos que no son los propios de la resolución del caso.

También para que todos puedan hacer un uso de la palabra equitativo, el docente será el eje rector de distribución del tiempo, para que nadie salga perjudicado, ya que la participación activa de los alumnos requeridas para éstos casos forman parte de la evaluación.

Los alumnos no siempre tienen un pensamiento crítico ejercitado, de modo que cada docente debe detectar la falencia del mismo y le debe proporcionar al alumnos herramientas mínimas que le servirán para pensar, razonar, manifestar conformidad/disconformidad, fundamentar, rebatir, investigar, analizar, acceder a la bibliografía, las que implican una serie de conductas activas.

Ante una situación como la planteada anteriormente, se debe indagar a los alumnos para ver mínimamente que clase de formación pre-universitaria traen y plantearse la posibilidad de que ellos mismos puedan hacer una autocrítica de por qué tienen falencias en el pensar crítico, indispensable para manejarse no solo de la vida jurídica si en el hacer diario. El profesor se constituye como una guía necesaria, primero para detectarlo y después para tratar de combatirlo.

XIII. ¿Este método plantea Inconvenientes?

Como toda práctica docente siempre plantea algunas dificultades al momento de implementarlo, entre ellas puedo mencionar las siguientes:

- Pasividad y falta de participación de los alumnos en la resolución de caso⁴².
- Falta de búsqueda de información de apoyo para la resolución del caso o que ésta sea insuficiente.
- Ausencia de consultas al docente que hicieron que los alumnos resolvieran de forma errónea.
- Falta de experiencia del docente para el manejo de grupos⁴³, para preguntar o repreguntar, entre otras cuestiones.
- Que no todos los casos que se planteen tengan una resolución exacta, quedando una respuesta abierta y

⁴¹ Ver en Joseph, A; ob. Cit. 45 realiza un análisis de cómo en la resolución de casos se propone estimular el debate entre los estudiantes y como debe intervenir el docente en ese caso.

⁴² Ver en Joseph, A; ob. Cit. 45 relata el rol pasivo asumido por los estudiantes en un trabajo de campo realizado en universidades de nuestro país y cuál debe ser el rol del docente.

⁴³ En VARGAS VASSEROT, C.; El método del caso en la enseñanza del Derecho: *experiencia piloto de un piloto novel*; En *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, Nº 4, 193-206; 2009; ebs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_4/arti_2_4_2.pdf, en la página 196 el autor relata cómo tuvo que explicarles los alumnos la existencia del método de resolución de casos y el desconocimiento de éstos al respecto, por lo que no se constituye en una tarea fácil para el docente implementarlo por primera vez en un grupo inexperto.

amplia en su flexibilidad:

-Puede ocurrir que sean muchos alumnos y aunque estén agrupados en formaciones menores no se les pueda hacer un seguimiento más personalizado cuando son de resolución en clases. Solo por mencionar algunos.

CONCLUSIÓN:

El método de casos y su resolución es una herramienta básica en cualquier ámbito docente, no solo en el espacio universitario, la práctica es necesariamente inherente a la teoría y los alumnos deben desarrollar aptitudes propias del estudiante para poder implementar soluciones basadas en la toma de decisiones, es necesario que el alumnos indague, cuestione, analice, desarrolle estrategias resolutivas. Todas estas cuestiones deben trascender del ámbito educativo y ser aplicadas en la vida diaria.

En el estudio de las ciencias sociales y en especial del derecho es indispensable porque introduce al alumno en la práctica del abogado en los distintos ámbitos que pueda desarrollarse una vez que se haya recibido, porque como tal deberá tomar decisiones para resolver un caso y cual es el derecho que se aplicará en cada situación.

Es indiscutible que éste método aporta la práctica para poder llevarla a cabo y hace que el sujeto indague, averigüe, investigue sobre aquellos aspectos teóricos que le puedan llevar arribar a una solución satisfactoria. Éste método entra en el campo experimental y el éxito de su aplicación depende del desempeño docente, del tema curricular elegido y las características intrínsecas de los grupos de alumnos en los que se pretenda llevar a cabo, siendo el margen de dificultades mínimas.

BIBLIOGRAFÍA:

- CAMPARI, Susana y ots; *Formación Pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*. Fernando Fischman y Juan A. Seda (comps). Editorial Mio y Dávila. Capítulo VII: "El método de casos: Historia y perspectivas".
- ENNIS, R. A. *Taxonomy of critical dispositions and abilities*. In Baron, J.B.and Stenberg, J. (Eds). 1987.
- GVIRTZ, Silvina- PALAMIDESSI, Mariano, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, capítulo V: "Enseñanzas y filosofía de la enseñanza". Aique. 1998. 1 edición.
- LOPEZ FACAL, Ramón. *El Pensamiento crítico, debe ser en primer lugar autocrítico*, IES de Ponteperña, Santiago de Compostela, en: Revista Debates en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, 2004, 3 Madrid. 2004.
- PRESSEISEN, B. *Critical Thinking and Thinking Skills. State of the Art Definitions and Practice in Public Schools*, Philadelphia; 1986.
- YINGER; R.J. *Can we really teach them to think*. In Young, R.E. (Ed.), *Fostering Critical Thinking*, San

Francisco: Jossey-Bass Inc. 1980.

- VARGAS VASSEROT; Carlos; *El método del caso en la enseñanza del Derecho. experiencia piloto de un piloto novel*; En *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 4, 193-206 (2009)*, webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_4/arti_2_4_2.pdf
- WASSERMANN, Selma; *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores; 1994.
- ARAMBURU, Romina. "La Universidad de Bologna y su importancia jurídica"; en: *ANALES*, Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; 2006, 3-37-, 447 a 452.
- Cabrera Maritza; Técnicas didácticas: método de casos; en UNIBE informa..al docente. "Modelo en acción: experiencia de trabajo con la técnica de método de casos".2009 En www.unibe.edu.do/acerca_unibe/innovacion/boletin_enero-abril.pdf
- COLS, Estela; "Programación de la enseñanza". Didáctica I Ficha de cátedra; en : www.buenastareas.com/materias/estela-cols/0
- El Método del Caso © Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid 2008 <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- HERVAS AVILES, Rosa Maria, y otro, (2000); "La Importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia ",Educar en el 2000, MIDE, 2000. "Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El estudio de casos como técnica didáctica". <http://www.sistema.itsm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias> Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- JOSEPH, Andrea; "Papeles de trabajo sobre tecnología Educativa", Buenos Aires, mayo de 1990. Capítulo: "Recursos metodológicos para enseñar en el aula".
- MASTACHE, Anahí ; "Planificación estratégica", 2002. Planificación estratégica. Buenos Aires, Versión mimeografiada.
- PIETTE, J. "Una Educación para los medios centrada en el desarrollo del Pensamiento Crítico" , en: <http://www.doe.uva.es/alfonso/web/forPiette.htm>; 1998.
- RINAUDO, Mara Cristina-SQUILLARI, Rosana; "El aprendizaje en las aulas universitarias". En: Revista IRICE, febrero 2000, 61-77.