

La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos

JUAN SANTIAGO YLARRI¹

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar la utilización de la clase magistral y del método de casos en la enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Investiga sobre el uso de esas técnicas a la luz de los objetivos y funciones de la Universidad de Buenos Aires. Relaciona las mencionadas técnicas con los distintos modelos de enseñanza, y se indaga sobre los recursos que requieren. Finalmente, el artículo analiza las críticas al método tradicional de enseñanza, y concluye sobre la conveniencia de la utilización de manera preponderante de la clase expositiva en los primeros años de la carrera de Abogacía.

PALABRAS CLAVE

Método tradicional - Método de casos - Objetivo de la Universidad - Modelos de enseñanza - Recursos.

¹ Abogado, Universidad de Buenos Aires. Profesor de "Elementos de Derecho Constitucional" y de "Derecho Constitucional Profundizado" en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña profesionalmente en el Juzgado Nacional en lo Contencioso Administrativo Federal nro. 2. El autor agradece a Nazareth A. Imperiale por la lectura crítica de este artículo, y a Clara Sceppacuerchia por la traducción del resumen.

Master Classes Still Have Something to Say: Case Method Is Not Always the Best Teaching Approach

ABSTRACT

In this paper, we will discuss how the master class and the case method approaches are used in teaching law at the University of Buenos Aires. Master class and case method teaching will be examined in light of university goals and functions. We will see how these approaches relate to the different teaching models, and what resources are required to apply them. Criticism against traditional teaching methods will also be analyzed. We will conclude that the master class approach is indeed a suitable strategy which should be extensively used to teach beginning law school students.

KEYWORDS

Traditional Method - Case Method - University Goals - Teaching Models - Resources.

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos analizar la utilización de la clase expositiva y del método de casos en la enseñanza del Derecho, especialmente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

En este sentido, queremos investigar el uso de estas técnicas a la luz de las objetivos y funciones que le asignan a la universidad, y en concreto a la Universidad de Buenos Aires, la Ley de Educación Superior, el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires y la resolución que aprobó el plan de estudios vigente. Así, luego de detallar las finalidades de los distintos ciclos, el Ciclo Profesional Común y el Ciclo Profesional Orientado, pretendemos indagar –teniendo en cuenta las críticas a la técnica de clase expositiva– cuándo es conveniente la utilización del método tradicional y cuándo el método de casos.

Ambas técnicas responden a modelos de formación jurídica distintos. Sin embargo, así como consideramos que ambos métodos pueden ser integrados, también creemos que la clase expositiva sigue siendo de mucha utilidad, sobre todo en los primeros años de la carrera de Abogacía.

II. OBJETIVOS Y FUNCIONES

La Ley de Educación Superior 24.521 pone en cabeza de las universidades la enseñanza superior universitaria, y establece que la finalidad de aquéllas es “la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan”.²

Esa misma norma establece las funciones básicas de la universidad, entre las cuales queremos destacar la de “formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales”.³

Por su parte, el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires dispone que dicha universidad es una entidad de Derecho Público, y que tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura, cumpliendo ese propósito en contacto directo permanente con el pensamiento universal y prestando particular atención a los problemas argentinos.⁴

Asimismo, señala que la universidad es una comunidad de profesores, alumnos y graduados, y que procura “la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos el espíritu de rectitud moral y de responsabilidad cívica. Forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir

² Ley 25.521, artículo 27.

³ Ley 25.521, artículo 28, inciso a).

⁴ Estatuto Universitario, “Bases”, punto I.

al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad”.⁵

En cuanto al modo de enseñanza, indica que es teórica y práctica, desarrollándose dentro de las modalidades propias de cada Facultad. Asimismo, señala que es activa y que procura fomentar el contacto directo entre los estudiantes y el personal docente, y que “desarrolla en los estudiantes la aptitud de observar, analizar y razonar. Estimula en ellos el hábito de aprender por sí mismos, procura que tengan juicio propio, curiosidad científica, espíritu crítico, iniciativa y responsabilidad”.⁶

En este contexto, cabe referirse al plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires aprobado por la Resolución 3798 del Consejo Superior de la mencionada universidad, de fecha 3 de noviembre de 2004, que modificó su similar 809/1985.

Dentro de los considerandos, se indica que en un diagnóstico efectuado en la facultad, se identificaron diversos problemas, entre los que se encontraban, por un lado, la escasa integración entre la formación teórica y la formación práctica en las diferentes asignaturas de los distintos ciclos de formación y, por otro, la poca presencia de estrategias de enseñanza que fomenten una participación activa de los estudiantes y un trabajo de programación y coordinación de las actividades de aprendizaje por parte de los profesores, tales como talleres de jurisprudencia, *moot courts*, clínicas, ejercicios, entre otras posibilidades, por lo que entiende que hay que actualizar el currículum de la carrera, dentro de la cual se incluyen las prácticas de enseñanza de aprendizaje.

Asimismo, se refiere al objetivo general de la carrera de Abogacía, entendiendo que la Facultad de Derecho debe tener y desarrollar un proyecto educativo que asegure a los egresados, entre otras cosas, que “comprendan sus responsabilidades políticas, jurídicas, sociales y éticas referidas a su actuación como operadores que deben posibilitar a la ciudadanía el acceso a la justicia, a un modo de resolución de los conflictos en un Estado democrático de derecho”.⁷ A continuación, señala los distintos modos de ejercer la profesión de abogado, que claramente dista

⁵ Estatuto Universitario, “Bases”, punto III.

⁶ Estatuto Universitario, capítulo II, “De la enseñanza”, artículo 6º.

⁷ Resolución (CD) 3798/04, Anexo “Contenidos mínimos”, punto 2.

de limitarse a litigar en los tribunales. Así, menciona que deben posibilitar el acceso de la ciudadanía a la justicia, “ya sea que se desempeñen como representantes de sus clientes, como jueces o funcionarios auxiliares de un tribunal, como funcionarios de la administración pública, como mediadores, negociadores, árbitros de conflictos; como asesores, consultores de organismos gubernamentales o no gubernamentales, empresas, sindicatos; como docentes e investigadores”.

La resolución también dispone que los “contenidos educativos” hacen referencia no sólo a contenidos conceptuales, informativos, mínimos de cada una de las asignaturas, sino también al desarrollo de habilidades y destrezas.

Nos queremos referir, por otro lado, a la resolución que aprueba la estructura de cargos y el programa de formación y actualización docente continua del régimen de la carrera docente de la Facultad de Derecho, que en su Anexo II señala que la formación didáctica específica del derecho dentro de ese programa contempla diversas técnicas: la clase magistral, la exposición dialogada y el método de casos en sus variantes para la enseñanza del Derecho, entre otros.⁸

Asimismo, indica que en la formación docente, se hace especial hincapié en las habilidades argumentativas, en su generación y aplicación en las profesiones jurídicas y en la enseñanza del Derecho.

III. LOS CICLOS Y SUS DIFERENTES FINALIDADES

En la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, una vez completado el Ciclo Básico Común (CBC), se pasa al Ciclo Profesional, el cual está dividido en dos ciclos: Ciclo Profesional Común (CPC), que consta de 14 materias, y Ciclo Profesional Orientado (CPO).

En lo que se refiere al Ciclo Profesional Común, la resolución mencionada alude a las peculiaridades de ese ciclo y al sentido de los “Elementos”.

De esta manera, señala que “en los cursos del ciclo común no se puede pretender dictar clases sobre todos los temas, sino ofrecer ciertos

⁸ Resolución 3481 del 12 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires.

principios y conceptos básicos para cada área y discutir su aplicación a determinados problemas a título ejemplificativo y formativo dejando para el segundo ciclo la oportunidad de ofrecer un panorama más profundo y amplio”.⁹ Se trata, entonces, de que el alumno adquiriera conocimientos conceptuales e informativos que le permitan formar una base de conocimientos sistemática y coherente y, a su vez, desarrollar habilidades y destrezas (competencias), en tanto el material normativo e incluso los hechos cambian, enumerando luego algunas de las habilidades y destrezas que implica el objetivo general de la carrera, pero especificado para el CPC.

En cuanto al Ciclo Profesional Orientado, la resolución señala que se buscará capacitar al estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones que se prevén a tal efecto, y se distinguen dos tipos de cursos:

En primer lugar, los cursos que pertenecen al “área de los principales” que, en cada una de las respectivas orientaciones, son aquellos que profundizan y amplían esos principios, conceptos, teorías, metodologías de resolución de conflictos, que abordan los temas nucleares del saber específico que configuran un área básica o combinada del conocimiento científico que constituye la orientación del derecho de que se trate. Es decir, son aquellos contenidos y el desarrollo de aquellas competencias que no pueden ser dejados librados a la “experiencia”.

En segundo lugar, se hallan los cursos que pertenecen al “área de los derivados o secundarios”, que son aquellos que se constituyen y desarrollan a partir de los saberes adquiridos y las competencias presentadas en los cursos principales. En este tipo de cursos derivados se apunta a fomentar una profundización creciente, a la extensión gradual del conocimiento propio de la orientación elegida así como a sus posibilidades de aplicación.

Como para dar un ejemplo de dos materias de los distintos ciclos, podemos señalar, por un lado, la materia “Elementos de Derecho Cons-

⁹ Cita la propuesta del plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución 14.364/84, integrada por los Dres. Carlos S. Nino, Eduardo Zannoni, Norberto Spolansky, Julio Cueto Rúa y Carlos Floria, publicada en *La Gaceta de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, noviembre de 1984, nro. 0, pp. 18 y 30.

titucional”, que integra el CPC, y, por otro, la materia “Derecho Constitucional Profundizado”, que integra el CPO.

En lo que se refiere a la primera de ellas, los estudiantes solo requieren haber aprobado la materia “Teoría del Estado”,¹⁰ por lo que se encuentra, de acuerdo a la elección del estudiante, en el primero o segundo año de la carrera. Por ese motivo, los cursos suelen ser de una gran cantidad de estudiantes, y los conocimientos previos que traen los alumnos son escasos.

En cuanto a la segunda materia, se dicta para alumnos aproximadamente de cuarto año, es una de las materias obligatorias del CPO, y los alumnos que la cursan deben haber aprobado, previamente, la mayoría de las materias del CPC. Al ser obligatoria, entre los alumnos que realizan el curso se encuentran los que tienen verdadero interés y los que se anotan para concluir el Ciclo Profesional Orientado, ya que si bien no se ven muy interesados en la materia, se encuentran obligados a aprobarla.

IV. CLASE EXPOSITIVA Y MÉTODO DE CASOS

A. ALGUNOS CONCEPTOS

De forma general, se suele llamar “clase magistral” a aquella en la que el profesor habla sin interrupciones durante toda la clase, en forma parecida a lo que sería una conferencia, distinguiéndola de la “clase activa”, que es aquella en la que interroga, es preguntado o dialoga con los alumnos, o de otro modo los hace participar durante la exposición que efectúa.¹¹

A lo largo de la historia, maestros y profesores han desarrollado la enseñanza a través de la transmisión directa de conocimientos, fundamentalmente mediante la exposición oral de temas organizados. “Vista en forma general, esta enseñanza consiste en que una persona (conocedora del tema) presente a los alumnos o participantes el desarrollo de un cuerpo de conocimientos válidos sobre el tema en cuestión”.¹²

¹⁰ Ver Reglamento de correlatividades de las asignaturas de la carrera de Abogacía, Resolución (CD) 4657/2007.

¹¹ GORDILLO, Agustín, *El método en Derecho*, Buenos Aires, FDA, 2012, cap. XV, p. 1.

¹² DAVINI, María Cristina, *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana, 2008, p. 92.

Si bien se dice que el método de clase expositiva puede ser útil en temas en los cuales no existe demasiada información, o no es fácilmente accesible, o cuando hay dificultades de comprensión, o que es conveniente un panorama introductorio, un repaso general, establecer conclusiones, etc., todo el curso no debería estar basado en esta técnica, ya que en general en una buena clase magistral el alumno presta atención, toma notas o apuntes, sigue detenidamente lo que expone el profesor, pero su actitud intelectual y física es más bien pasiva, receptora y no creadora.¹³

Se señalan también diversos recursos por los cuales la clase magistral pueda ser más amena e interesante, y más sencilla de retener. Entre ellos, se encuentra la voz, en cuanto a que es indispensable que no sólo se cuente con un volumen de voz o un micrófono adecuado, sino que se requiere también modularla para ofrecer diferentes registros y no una nota monocorde que torne difícil distinguir un pensamiento de otro. También existen otros recursos como subir o bajar el tono, enfatizar aspectos, preguntarse en voz alta, dar inflexiones a la voz o criticar con algo de vehemencia, hacer pausas, aminorar la velocidad como si se dictara, etc.¹⁴

Asimismo, se dice que es esencial un adecuado manejo del cuerpo ya que es más fácil prestar atención a la exposición de alguien que habla de pie, o incluso moviéndose, que quien lo hace sentado, máxime si mantiene una posición inmóvil en el asiento.¹⁵ También hacer un resumen final, al igual que en un escrito judicial o administrativo, ayuda a fijar las conclusiones de la exposición.

¹³ GORDILLO, *op. cit.*, cap. XV, pp. 1-2. Asimismo, María Cristina Davini hace referencia a importantes críticas a las modalidades de instrucción centradas en las exposiciones del profesor, entre las que se destacan la pasividad del alumno y las tendencias de aprendizaje memorístico. Sin perjuicio de ello, la mencionada autora, al introducir los métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo, señala que la "asimilación" no indica la simple o pasiva memorización de un conocimiento o de una regla, sino que es el resultado de un proceso activo de quien aprende. Quien aprende procesa las informaciones y las integra a su mente y a sus prácticas de manera activa y personal. DAVINI, *op. cit.*, pp. 75-76 y 96.

¹⁴ GORDILLO, *op. cit.*, cap. XV, p. 10.

¹⁵ Así, se resalta que hay todo un "lenguaje del cuerpo". Uno de los precursores en la divulgación de esta temática fue FAST, Julius, *Body Language*, Nueva York, Pooket Books, 1971; ver también KNAPP, Mark L., *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós, 1985.

En lo que se refiere al método de casos, se ha definido “caso” como “la descripción detallada y exhaustiva de una situación real, la cual ha sido investigada y adoptada para ser presentada de modo tal que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas”.¹⁶

Entonces, un caso consiste, generalmente, en la escenificación de una determinada situación, que se interrumpe súbita y deliberadamente en el momento preciso en que se debe arbitrar una solución o adoptar una solución, permitiendo a los cursantes asumir el rol de protagonistas de la situación.¹⁷ Así, la técnica resulta útil para replicar situaciones problemáticas de la sociedad, de manera que los cursantes, proyectándose en tales situaciones, desarrollan su capacidad de análisis para identificar problemas, apreciar su relevancia, reunir, ordenar, relacionar e interpretar sus antecedentes y determinar las posibles opciones de solución, así como evaluar los beneficios y costos –de distinto tipo– asociados a cada clase de opción.

De este modo, el método de casos apunta a vincular el conocimiento, la realidad y las prácticas, a través de la presentación de una situación de la vida real o prefigurada (lo más parecida posible a una situación real) como punto de partida para el aprendizaje, recuperando el proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza.¹⁸

En cuanto a su origen, fue el decano de la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard Christofer Columbus Langdell quien lo propuso como método de enseñanza del Derecho, en contraposición con la estrategia de enseñanza del Derecho basada en el *textbook* o *lecture method*.¹⁹

¹⁶ CIRIGLIANO, G. y A. VILLAVARDE, *Dinámica de grupos*, Buenos Aires, Humanitas, 1966, p. 197.

¹⁷ TESORO, José Luis, “Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en gerencia pública”, en *Red Iberoamericana de Instituciones de Formación e Investigación en Gerencia Pública*, RIGEP, Caracas, 1992. Ver también GAILLARD, Roger, *Búsqueda, selección y redacción de casos*, trad. de la Lic. Cristina A. Seró de Bottinnelli, Buenos Aires, Ministerio de Educación de Francia, 1984, y WASSERMAN, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.

¹⁸ DAVINI, *op. cit.*, p. 117.

¹⁹ CLÉRICO, Laura, “Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el contexto del ‘método de casos’”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 13-41.

Sin embargo, la difusión del método fuera de esa universidad es posterior a la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia de los planes de formación de dirigentes de empresa llevados a cabo en Europa por el Plan Marshall.

Una de las características del estudio de casos es que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones, es decir que no hay una única solución, y para la elección del caso debe tenerse en cuenta los objetivos que se deseen alcanzar, el nivel de los participantes en la experiencia y el tiempo de que se dispone.²⁰

También, recientemente, se explica que el método de casos, tributario del método socrático, implica la confianza en la inteligencia del otro, de quien es confrontado con sus propias convicciones, de quien es interrogado y a su vez se pregunta y cuestiona, y que supone que la posibilidad de encontrar la verdad en todas sus aristas mueve al conocimiento en primer lugar y a la acción después o, quizás, a un mismo tiempo. Así, si se cuenta con bibliografía del método de casos, el método socrático, el diálogo en las clases, en los seminarios, en los debates de diferente tipo, donde reina la palabra hablada, también puede trasladarse a la palabra escrita, leída, reflexionada, confrontada una y otra vez.²¹

Pueden distinguirse diversas versiones del método de casos. Una, la más utilizada por los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se refiere al “análisis de fallos por el método socrático”, conocido en las escuelas de los Estados Unidos como *case method*. La otra se refiere al trabajo con casos hipotéticos o reales, en el que los estudiantes se enfrentan al desafío de comprender el caso, de buscar una o varias soluciones, de analizarlas y ponderarlas, entre otras cosas.²²

El método de casos desplaza, así, el lugar de la información: es inductivo. En cambio, la clase expositiva es más bien deductiva. También se ha dicho que es útil ya que plantea problemas al alumno en concreto, generando esa necesidad de conocer para resolver.

²⁰ CIRIGLIANO y VILLAVARDE, *op. cit.*, p. 198.

²¹ GELLI, *op. cit.*, p. 2.

²² CLÉRICO, *op. cit.*, p. 16.

Sin embargo, en muchos casos se discute la conveniencia de su aplicación al igual que en las universidades de Estados Unidos, por los distintos sistemas jurídicos que rigen y por los diferentes sistemas de control de constitucionalidad.²³

Hay otros criterios para clasificarlos:²⁴ de acuerdo con el propósito, se distinguen casos-problema o casos-decisión, que tienen como propósitos desarrollar capacidades relacionadas con determinados aspectos de la resolución de problemas y/o la adopción de decisiones; casos-evaluación, que tienen como propósito desarrollar capacidades relacionadas con la evaluación de situaciones; casos-ilustración, que tienen como propósito ilustrar determinadas situaciones en forma individual o comparativa.

Otra clasificación es de acuerdo a su configuración-complejidad. Como, por ejemplo, podemos citar el caso tipo problema, caso tipo MIT²⁵ o caso tipo Harvard. En relación con su origen, pueden agruparse en reales y artificiales, y de acuerdo a la modalidad de su presentación, pueden presentarse como informe escrito, como sesión de audio-video o bien en forma presencial.

B. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA ACTUAL Y SU CRÍTICA

Ya en la reforma del plan de estudios de la Facultad de Derecho aprobado por resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires de 1985, se diagnosticaba que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje venían influidas por el paradigma de formación jurídica anterior caracterizado como “paradigma dogmático”, en tanto que las prácticas de enseñanza eran consideradas “teóricas” en un sentido “enciclopédico”, y las de aprendizaje, referidas a la “memorización y repetición” de los contenidos de los textos o del manual recomendado por la cátedra.²⁶

²³ Respecto a esas diferencias, puede verse RIVERA (h), Julio César y Santiago LEGARRE, “Los efectos de la declaración de inconstitucionalidad en los Estados Unidos y la Argentina”, en *Lecciones y Ensayos*, nro. 86, 2009, pp. 321-350.

²⁴ TESORO, *op. cit.*, pp. 2 y ss.

²⁵ Massachusetts Institute of Technology, donde tuvo mayor aplicación y desarrollo.

²⁶ CLÉRICO, *op. cit.*, p. 13.

En esta línea, en un proyecto de investigación realizado sobre la formación de la conciencia jurídica a través del discurso pedagógico dominante en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba,²⁷ se analizó su currículum: el plan de estudios, los programas y los objetivos de los profesores, que mostraban la unidimensionalidad del modelo pedagógico vigente, con una presencia hegemónica del modelo iuspositivista. Así, el proceso de recontextualización del discurso se orientaba hacia la generación de un discurso que afirma la existencia de un orden jurídico abstracto, armónico, racional y separado de la concreta, compleja, contradictoria y aparentemente caótica realidad social, cultural y política, siendo dominante la presencia de un discurso instruccional inspirado en los postulados del iuspositivismo.²⁸

En este orden de ideas, se indicó que los conocimientos que adquieren los alumnos están centrados en “saber” el derecho, entendiéndolo en los límites del positivismo jurídico, con un predominio legal sobre otros textos jurídicos, pero con escaso desarrollo de habilidades prácticas (“saber hacer”).

Por otro lado, queremos hacer referencia a un trabajo en donde se utiliza como ejemplo a un profesor de Hogwarts de la saga de Harry Potter, para describir al método tradicional:

Todos los alumnos de Hogwarts estaban de acuerdo en que Historia de la Magia era la asignatura más aburrida que jamás había existido en el mundo de los magos. El profesor Binns, su profesor fantasma, tenía una voz jadeante y monótona que casi garantizaba una terrible somnolencia al cabo de diez minutos (cinco si hacía calor). Nunca alteraba el esquema de las lecciones y las recitaba sin hacer pausas mientras los alumnos tomaban apuntes o contemplaban el vacío con aire amodorrado. Hasta entonces, Harry y Ron habían conseguido aprobar con lo justo esa asignatura copiando los apuntes de Hermione antes de los exámenes; ella era la única capaz de resistir el efecto soporífero de la voz de Binns.²⁹

²⁷ LISTA, Carlos Alberto y Silvana BEGALA, “La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, p. 147.

²⁸ LISTA y BEGALA, *op. cit.*, p. 153.

²⁹ ROWLING, J. K., *Harry Potter y la orden del fénix*, Barcelona, Salamandra, 2004, pp. 240-241.

En este contexto, el autor mencionado para efectuar su análisis se refirió a un estudio sobre identificación de objetivos educacionales, en concreto a la taxonomía de Benjamín Bloom,³⁰ quien propuso seis niveles de aprendizaje en lo que respecta a objetivos proposicionales, definiendo diversos objetivos: el nivel más bajo, que denominó “objetivos de conocimiento”, que apunta principalmente al recuerdo ya sea como reconocimiento o evocación. Se trata entonces de intentar medir la capacidad de reproducir algo que ya fue tratado en clases o bien que está escrito en un texto de lectura obligatoria. Así, para las restantes categorías se presupone el recuerdo, por lo que para el logro del objetivo de aprendizaje resulta necesario el dominio de ciertos conceptos, clasificaciones, datos, etc.

Las siguientes categorías propuestas por Bloom son objetivos de la comprensión, de aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación.

Teniendo en consideración esos objetivos, criticó que en las escuelas de Derecho en Chile, país donde se efectuó el estudio, la evaluación del aprendizaje proposicional suele apuntar a un nivel muy elemental de objetivos cuyo logro claramente no hace al abogado.³¹

Como ejemplo de esto, señala que si el estudiante es capaz de reproducir lo que diga determinado artículo de la Constitución, no habría avanzado demasiado en sus aprendizajes. Por el contrario, sería diferente si, por ejemplo, ante un asunto concreto el estudiante fuera capaz de seleccionar una de entre varias normas candidatas a ser aplicadas como solución a un caso, y así estaría en una mejor posición para llegar algún día a desempeñarse como abogado.

Sin embargo, pone de relieve que surge la insatisfacción cuando, ya recibidos de abogados, constatan que les escasean algunas competencias necesarias como para poder desempeñarse, de inmediato, como buenos abogados en casos medianamente complejos.

Por otra parte, se ha señalado que a pesar de que Derecho es una de las carreras más antiguas en el espacio universitario latinoamericana-

³⁰ BLOOM, Benjamín, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1975.

³¹ COLOMA CORREA, Rodrigo, “El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza de Derecho en Chile”, en *Revista Ius et Praxis*, año 2005, nro. 11 (1), pp. 133-172.

no, por lo que cuenta con una larga historia en lo que respecta a la organización de su currículum, metodología de la enseñanza, objetivos de aprendizaje, formación del profesorado, resulta extraño a un modelo de formación por competencias.³²

En este sentido, se ha indicado que se tiene la conciencia de que la enseñanza universitaria en el campo del derecho no transmite la metodología de trabajo que el futuro abogado necesitará emplear en su desempeño laboral.³³ Asimismo, se habla de aprender mejor y con métodos modernos de modo que al salir de la facultad sean profesionales eficientes, en lugar de las más tradicionales clases magistrales.³⁴ En esta misma línea se expresa Martín Bohmer, que critica el hecho de que cinco años de repetición de textos sea la única actividad requerida por el Estado Nacional para la formación de quienes dirigen el destino del país.³⁵

Sin embargo, podemos ver que hay distintas razones que explican la perseverancia del modelo de enseñanza del Derecho en muchas universidades, entre las cuales se pueden señalar la ciencia jurídica como dogmática jurídica, la carencia de una comunidad académica profesional, la falta de un modelo que sirva como reemplazante a las actuales prácticas de formación de los estudiantes y la escasez de recursos para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho.³⁶

Otra de las razones es la resistencia al cambio por parte de los profesores y alumnos. De esta manera, en muchos casos se encuentra una apreciable resistencia al cambio de parte de los estudiantes en todo lo referido al trabajo activo y participativo en clase. Así, se pone como ejemplo que no obstante que casi todo recién egresado suele quejarse de que en su formación universitaria no se le enseñó a hacer escritos, cuando esto es intentado en sus años de estudiante, invariablemente no

³² AA. VV., *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007.

³³ GORDILLO, *op. cit.*, cap. I, p. 1.

³⁴ GORDILLO, *op. cit.*, cap. I, p. 5.

³⁵ BOHMER, Martín, "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del Derecho en la Argentina", en *Sistemas Judiciales*, CEJA-INECIP, año 5, nro. 9, p. 36.

³⁶ COLOMA CORREA, *op. cit.*

provoca su adhesión sino su reclamo, por la cantidad de tiempo que le insume. De igual modo, los profesores.³⁷

C. *MODELOS DE ENSEÑANZA Y TIPOS DE APRENDIZAJE*

Existen diversas clasificaciones de modelos de formación jurídica. Una de ellas tiene como criterio la forma en que se concibe el derecho, y distingue cinco modelos: como aprendiz; como receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas; como sistematizador del derecho; como “resolvidor” de problemas y casos, y un modelo de formación jurídica crítica.³⁸

En este trabajo nos vamos a referir especialmente al segundo, que se relaciona con el método tradicional de enseñanza –la clase expositiva–, y al cuarto, que se relaciona con la estrategia del método de casos. Por supuesto que estos modelos no se dan en forma pura, pero es un buen intento de sistematización de los mismos.

El método de formación jurídica como receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas requiere fundamentalmente la ejercitación de la memoria o la adquisición de técnicas nemotécnicas para memorizar el derecho, al que se lo ve como un conjunto de reglas jurídicas vigentes en un determinado tiempo y lugar. De esta forma, al derecho se lo va a conocer a través de la lectura de los códigos, de la regla de los fallos, de su memorización o de su reproducción.³⁹

En este modelo, el buen docente es quien puede transmitir en forma clara y sencilla, por lo que lo hace de forma descontextualizada, sin tener en cuenta el contexto social, económico, político o cultural. La relación entre el profesor y el alumno va a estar centrada en el primero, por lo tanto del segundo se espera que sea un receptor pasivo.

Jerome Bruner también ha identificado cuatro posibles modelos pedagógicos, cuyo elemento clave de diferenciación tiene que ver con la manera en que en cada uno de ellos se mira a los estudiantes o apren-

³⁷ GORDILLO, *op. cit.*, cap. XVIII, p. 2.

³⁸ CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en CARDINAUX y otros, *De cursos y de formaciones docentes*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2005, p. 34.

³⁹ CARDINAUX y CLÉRICO, *op. cit.*, pp. 40-41.

dices. Uno de esos modelos coincide con el que estamos analizando, es decir, el que consideraría a los estudiantes como “acumuladores del conocimiento” vertido por sus profesores mediante la exposición didáctica. El énfasis de los aprendizajes estaría puesto en la “adquisición” de contenidos conceptuales. Para explicar este modelo se piensa en los estudiantes como recipientes a ser llenados. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje será exitoso en la medida que el aprendiz incorpore a su memoria –y sea capaz de recuperar fielmente– lo ya expresado por el maestro en el aula o lo que ha sido escrito en los libros de texto.⁴⁰ Se dice entonces que esta concepción de los estudiantes como “recipientes a ser llenados” imprime un sello distintivo en muchos egresados.⁴¹

Por el contrario, el modelo de formación jurídica como “resolvedor” de problemas y casos tiene en cuenta que, como el derecho es cambiante, los estudiantes deben aprender las habilidades y destrezas que permitan aplicar, interpretar el derecho para resolver problemas y casos, o por lo que necesita también aprender a persuadir, argumentar y razonar.⁴²

Lo importante en este modelo es que el estudiante tenga las herramientas necesarias para aplicar el derecho para la resolución de problemas. Así, este modelo requiere el uso del método de casos, por lo que precisa una fuerte preparación del docente en el uso de estas estrategias de enseñanza.

En otro orden de ideas, nos parece interesante destacar la distinción efectuada por David Ausubel entre aprendizaje memorístico y significativo. Según el mencionado autor, el aprendizaje es memorístico cuando la nueva información no se integra en forma sustantiva con la estructura cognitiva del sujeto y cuando no se relaciona con la experiencia del alumno.⁴³ En cambio, el aprendizaje es significativo cuando la nueva información interactúa con los conocimientos existentes, es asimilada, y adquiere de esta forma significado: contribuye a diferenciar, elaborar y fijar los conceptos existentes.

⁴⁰ BRUNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 2000, pp. 71-80.

⁴¹ COLOMA CORREA, *op. cit.*

⁴² CARDINAUX y CLÉRICO, *op. cit.*, pp. 43-44.

⁴³ AVOLIO DE COLS, S., *Los proyectos para el trabajo en el aula: de la teoría a la acción docente*, Buenos Aires, Marymar, 1996, pp. 82-83.

Así, en lo que respecta al presente trabajo, podemos enmarcar a la clase expositiva dentro del aprendizaje memorístico, y al método de casos dentro del significativo.

D. RECURSOS

Entre los recursos para la enseñanza del Derecho, si bien dependerá básicamente del profesor, lo que siempre va a estar es la tiza y el pizarrón.⁴⁴ La tiza y el pizarrón son las expresiones de la tecnología más simple, más utilizada y quizás menos estudiada, y fue siempre insustituible en las prácticas de antaño, reflejaba la enseñanza y hacía transparentes los actos del maestro.

En cuanto a su uso, Ausubel entendía que un momento esencial del aprender era instalar el tema de clase; así, el decir cuál es el tema permite disponer de los conocimientos previos, de lo nuevo por aprender, y que se integre a lo conocido. Desde la perspectiva de la cognición, denominó “organizador avanzado” a ese proceso de delimitar de manera inicial el tema o concepto, por lo que se debe colocar el tema en la parte superior, y en lo que resta de la superficie, los conceptos centrales de la exposición.

En lo que se refiere al método de casos, recién a mediados de los noventa y fuertemente a partir del 2000 se observa un mayor apoyo al uso de la estrategia de enseñanza del método de casos desde la producción bibliográfica.⁴⁵

Pero esta estrategia de enseñanza requiere del previo diseño de actividades por el docente que se pueden ver facilitadas a través de los libros de casos, en la primera variante, o la “casoteca” o libros que contienen casos-problemas reales o hipotéticos, en la segunda variante del método.⁴⁶

En otro orden de ideas, se señala que la tríada currículo rígido y centrado en objetivos conceptuales extensos pero de baja profundidad-clase magistral-evaluación del recuerdo posibilita la proliferación de ca-

⁴⁴ LITWIN, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 146.

⁴⁵ Dentro de las obras aparecidas con anterioridad puede verse: MILLER, Jonathan M., María Angélica GELLI y Susana CAYUSO, *Constitución y poder político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación*, Buenos Aires, Astrea, 1995.

⁴⁶ CLÉRICO, *op. cit.*, p. 41.

rreras de Derecho de bajo presupuesto. La coexistencia de tales elementos favorece la realización de clases masivas con una baja demanda de materiales de apoyo a los aprendizajes, siendo uno de los principales gastos en que tendría que incurrirse en una biblioteca bien surtida.⁴⁷

De esta forma, se indica que esa situación ha desencadenado un “círculo vicioso”. Al existir una demanda baja de recursos por parte de las unidades encargadas de impartir la docencia (salvo remuneraciones de profesores de jornada completa), las universidades califican la carrera como barata (tiza y pizarrón), lo que permite un desahogo para reorientar recursos hacia otras carreras cuyas prácticas pedagógicas sí se reconocen costosas. Como los siempre escasos recursos ya se encuentran asignados, resulta difícil abogar por una redistribución de éstos en términos de poder absorber los costos asociados a la creación de materiales, a la organización de los estudiantes en cursos relativamente pequeños o a la mayor asignación de horas a los profesores para la preparación de sus clases.⁴⁸

E. ¿CUÁL ES EL MÉTODO?

Hemos visto que hay una gran crítica al método de enseñanza vigente, y que se proponen métodos más modernos para una mejor enseñanza.

Así, Gordillo ha señalado que si se quiere enseñar Derecho desde una perspectiva de formar un profesional que sepa desempeñar su profesión, entonces tenemos que tratar de definir cuáles pueden ser los objetivos del aprendizaje o de la enseñanza.⁴⁹

Eso es lo que nos propusimos reseñar en el punto II de este trabajo. A ello queremos agregar que el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de junio de 1918, entre otras cosas, señalaba que “la

⁴⁷ COLOMA CORREA, *op. cit.*

⁴⁸ COLOMA CORREA, *op. cit.*

⁴⁹ GORDILLO, *op. cit.*, cap. I, p. 5. En este mismo sentido, en un trabajo se analizó el proceso de reforma del plan de estudios de la Universidad Nacional de La Plata que se inició en 2001. Señala, dentro de las etapas de la reforma, clarificar los fines de la institución, diseñar un plan de estudios adecuado para el logro de los fines propuestos, determinar las expectativas de los estudiantes y de la sociedad del perfil de egresado a formar y creación de un plan acorde. CARDINAUX, Nancy y Manuela G. GONZÁLEZ, “El Derecho que debe enseñarse”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 129-145.

autoridad, en un hogar de estudiante, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando". Asimismo, se afirmaba que "en adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores del alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien".

Teniendo en cuenta tales elevados fines y objetivos, nos preguntamos cuáles son los métodos más eficaces para lograrlo. ¿Es la clase expositiva un método que haya que abandonar?

Antes de aclarar esa pregunta, consideramos necesario precisar que la actividad que puede ejercer el abogado es tan variada, así como dificultosa la tarea que efectúe, como por ejemplo en la vida profesional el juez, que crea soluciones dentro de un margen de gran latitud, sea cual fuere el texto legal que aplique. Vemos entonces que todo eso es demasiado, y nadie sin duda puede pretender aprenderlo o enseñarlo íntegramente, sea antes o después de la carrera, y ni siquiera durante toda una vida profesional.⁵⁰

Asimismo, queremos aclarar que no creemos que en la enseñanza tengamos que adoptar "una" técnica, que responda a "un" modelo determinado. Consideramos que una conjunción de muchos de ellos puede ser útil para lograr los objetivos previstos en la Ley de Educación Superior y en el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires. En cualquier caso, destacamos la importancia de la variedad en el aprendizaje como uno de los elementos que llevan al pensamiento creador e innovativo.⁵¹

Pero en este marco, también queremos resaltar que no nos parece que la técnica de la clase expositiva haya que descartarla de plano. Creemos que las clases magistrales son *útiles y necesarias*, especialmente en los primeros pasos de la carrera de Abogacía. Pensamos que es útil a fin del conocimiento del sistema jurídico vigente, no sólo de la norma "a secas", sino también de su interpretación en la doctrina y jurisprudencia que, como vemos, va en la línea de los postulados de la Resolución (CD) 3798/04 reseñada en los puntos II y III.

Así, esto puede darse más en el CPC, en la materia de "Elementos", a efectos de que los alumnos puedan conocer el derecho, como el primer

⁵⁰ GORDILLO, *op. cit.*, cap. I, p. 2.

⁵¹ GORDILLO, *op. cit.*, cap. I, p. 10.

paso de la taxonomía de Bloom, y luego pueda ser comprendido, aplicado, etc., a través de otros métodos de enseñanza como es el de método de casos, que puede ser utilizado con más eficacia en las materias del CPO, en las que los alumnos, conforme lo apuntado en el punto IV.B, ya con una base de conocimiento, éste pueda ser profundizado y aplicado.

Creemos que todas las propuestas que se hagan deben ser realistas. Por lo que teniendo en cuenta el tiempo, la cantidad de alumnos, los recursos con los que se cuentan, es más factible y conveniente la realización del método de casos en los cursos del CPO que en los del CPC.

Por supuesto que esto nada impide que en alguna ocasión el método de casos sea aplicado en el CPC. No obstante, para grupos grandes, consideramos conveniente la utilización de otro tipo de estrategias de forma complementaria a la clase expositiva, como por ejemplo el “debate dirigido o discusión guiada”, que consiste en un intercambio formal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo, bajo la conducción estimulante y dinámica del profesor que hace de guía e interrogador,⁵² o el “Phillips 66”, cuyo nombre deriva de su creador J. Donald Phillips, de Michigan State College, y consiste en que seis personas discuten un tema durante seis minutos, y es particularmente útil en grupos grandes de más de veinte personas.⁵³

Por otro lado, queremos remarcar que tal vez se critica a la técnica expositiva no por la técnica en sí, sino en general por los recuerdos de clases expositivas que uno tuvo a lo largo de su formación, en donde se le viene a la memoria el profesor Binns al que antes se hacía referencia.

Se dice que los tres componentes de nuestra capacidad para influir en los demás está en las palabras, en el tono de voz y en el lenguaje corporal. Muy distinta es, entonces, una clase expositiva dada con un tono de voz monocorde, monótono, sin un hilo conductor, sin ninguna interacción con los alumnos, con el profesor sentado adelante, al cual sólo los de la primera fila pueden ver, de aquella dictada por un profesor que dice la clase utilizando distintos tonos de voz para enfatizar, que se mueve con todo el cuerpo para acompañar y tender a que sus palabras lleguen con más fuerza al auditorio.

⁵² AVOLIO DE COLS, *op. cit.*, p. 137.

⁵³ AVOLIO DE COLS, *op. cit.*, p. 148.

Me viene a la memoria una clase de un profesor de una importante escuela de negocios. La misma clase la escuché con un año de diferencia, y me sorprendió que la dio de igual forma. Pero no una clase como la del profesor Binns, sino todo lo contrario. Una clase expositiva, y un tanto participativa, preparada hasta el mínimo detalle, en la que el docente había previsto chistes, anécdotas, que encajaban perfectamente con el tema de la clase y servían para su mejor comprensión. Una clase, además de formativa, divertida.

Va a depender, entonces, de la preparación y de la motivación con que el profesor lo haga. Recuerdo también otra anécdota que me contaba un profesor amigo: se trataba de un actor ensayando una escena de una obra de teatro. Se acercó una persona y le dijo: "Qué bien que le sale: totalmente natural". A lo que el actor le respondió: "Muchas gracias, llevo horas practicando". No sólo depende de la técnica elegida, sino que la calidad de la clase será directamente proporcional al tiempo de la preparación.

También la calidad de la exposición magistral creemos que dependerá de a quién se escucha. En muchos casos, será preferible escuchar a un buen profesor, con experiencia y gran conocimiento, que dicte clases excelentes y de las que uno pueda aprender muchísimo, que una clase "centrada en el alumno".

De todas formas, cada profesor, según su ubicación vital, la materia y sus inclinaciones personales, podrá buscar el "equilibrio metodológico" más adecuado en la situación concreta de aprendizaje o enseñanza y quizá procurará reajustarlo constantemente a través del tiempo. Y en cualquier método que se utilice, hay que tener en cuenta la actitud del docente hacia los alumnos, a la vocación, motivación y estructuración, condicionamientos externos a la relación de tales, como poco sueldo, espacios inadecuados, muchos alumnos, etc., cada uno determinará cuál es el grado de aplicabilidad o inaplicabilidad en cada materia, y proceder a su adaptación a la situación particular en la que se encuentra.⁵⁴

⁵⁴ GORDILLO, *op. cit.*, cap. I, p. 5. En esta línea, resaltamos que hoy en día puede ser muy útil la utilización de nuevas tecnologías como es el blog. Al respecto, ver BOVINO, Alberto, "¿Soy un 'blawgger' o un abogado que da clases?", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 51-65.

Porque así como se ponía de ejemplo la clase expositiva del profesor Binns, cabe recordar que cualquier técnica que se utilice debe tener requisitos mínimos de seriedad, ya que todos los métodos importan la posibilidad de discutir, participar, crear e innovar. Habrá siempre algún porcentaje de personas que pueden confundirlos con improvisación, afirmaciones sin fundamento, discusiones sin sentido y hasta sin convicción o por divertirse, hacer algo novedoso pero sin propósito o logro de aprendizaje o actitudes similares.⁵⁵

Después de todo, no hay que olvidar que grandes juristas y abogados han sido formados conforme al método tradicional, recibiendo en su formación clases expositivas.

Además, recuerdo lo que un profesor amigo me decía: que, si bien en el método tradicional la formación no está centrada en el alumno, cuando se lo evalúa a través de un examen oral o escrito, el estudiante –y me refiero a los que verdaderamente estudian– recibirá una gran formación también por el hecho de pasar horas y horas estudiando (que no implica que sea memorizar), ejercitando muchas virtudes en el estar sentado en su escritorio sin más que el libro, un lápiz y un velador.

Lo que pretendemos plantear es que no hay que descartar de plano la clase expositiva. Si bien se le puede achacar que no forma en competencias, creemos que no es erróneo que sea utilizada en los primeros años de carrera.

Así, en el Informe Final del Proyecto Tuning se pone una competencia como ejemplo y se la analiza: se tomó la capacidad para “decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en derecho”. Dice que esta competencia se aborda recién en las prácticas profesionales o en las clínicas jurídicas, y que sería conveniente un tratamiento más temprano, metodológicamente enmarcándola en el análisis de casos.⁵⁶

Coincidimos plenamente con ese análisis, pero no vemos como incompatible que se utilicen distintos métodos en los diferentes ciclos de la carrera de Derecho (reiteramos: no necesariamente siempre el mismo, sino que puede ser integrado con varias técnicas, pero sí que debería

⁵⁵ GORDILLO, *op. cit.*, cap. I, p. 10.

⁵⁶ AA. VV., *op. cit.*, p. 126.

prevalecer la clase expositiva). Porque también consideramos que no sería un buen abogado quien sepa redactar un contrato, si primero no estudia su concepto, la naturaleza jurídica, etc.

En definitiva, teniendo en miras las finalidades de la universidad, debemos tener en cuenta que todos estos métodos serán medios para el logro de esos objetivos, y en definitiva los docentes seamos “constructores del alma”. Se dice que el pensamiento pica, por algo a Sócrates lo llamaban “el tábano”. Los docentes tenemos la obligación de acortar la brecha entre esos objetivos antes planteados –que a veces parecen muy elevados– y la actividad que podamos desarrollar en concreto en el aula, y así poder acortar la brecha entre lo formal y lo real.

Por último, esperamos que la elección del método tradicional o clase expositiva sea por una decisión razonada del profesor, considerando las características del alumnado, los recursos, en fin, las circunstancias particulares, y no por facilismo, ya que requiere –como vimos en el punto IV.D– de menos preparación que otros métodos, y de escasos recursos.

V. CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos querido resaltar que la clase expositiva, como método de enseñanza en el Derecho, sigue siendo útil y necesaria.

Si bien existe una gran crítica al sistema actual signado por el “paradigma dogmático”, creemos que sigue siendo una herramienta útil en las facultades de derecho, y que se encuentra en consonancia con los contenidos necesarios a desarrollar y las características de los cursos de los primeros años de carrera. Sin embargo, cabe resaltar que así como deben dictarse esos contenidos mínimos, la universidad no puede estar exenta de formar en habilidades y destrezas, en definitiva, en competencias. Pero todo eso, teniendo en cuenta que es un proceso. Un proceso en el que en primer lugar haya preponderancia de la clase expositiva, combinada con otros métodos en atención a las características de los cursos, para dejar lugar en el siguiente ciclo a otros métodos, en especial, al método de casos.

Por último, creemos que la formación que puedan recibir los alumnos mediante clases expositivas también dependerá en gran medida de la preparación y la motivación que pueda infundir el profesor en los alum-

nos, y que la elección de esa técnica no puede obedecer a que requiere escasos recursos y menor preparación que otras.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007.
- AVOLIO DE COLS, S., *Los proyectos para el trabajo en el aula: de la teoría a la acción docente*, Buenos Aires, Marymar, 1996.
- BLOOM, Benjamín, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1975.
- BOHMER, Martín, "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del Derecho en la Argentina", en *Sistemas Judiciales*, CEJA-INECIP, año 5, nro. 9, pp. 26-38.
- BOVINO, Alberto, "¿Soy un 'blawgger' o un abogado que da clases?", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, 2011, pp. 51-65.
- BRUNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 2000.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela G. GONZÁLEZ, "El Derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 129-145.
- CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados", en CARDINAUX y otros, *De cursos y de formaciones docentes*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2005, pp. 33-50.
- "Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho", en *Anales*, Universidad Nacional de La Plata, año 2008, vol. 5, nro. 38, 1/1/2008, p. 668.
- CIRIGLIANO, G. y A. VILLAVERDE, *Dinámica de grupos*, Buenos Aires, Humanitas, 1966.
- CLÉRICO, Laura, "Notas sobre los libros de 'casos' reconsiderados en el contexto del 'método de casos'", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 13-41.
- COLOMA CORREA, Rodrigo, "El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza de Derecho en Chile", en *Revista Ius et Praxis*, año 2005, nro. 11 (1), pp. 133-172.

- DAVINI, María Cristina, *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana, 2008.
- GAILLARD, Roger, *Búsqueda, selección y redacción de casos*, trad. de la Lic. Cristina A. Seró de Bottinnelli, Buenos Aires, Ministerio de Educación de Francia, 1984.
- GELLI, María Angélica, "Bibliografía: 'Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Un análisis desde el método de casos'", AA. VV. Coordinadores: Andrés Rossetti y Magdalena I. Álvarez. Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, *Advocatus*, 2011", en *La Ley*, diario del 11 de mayo de 2012, p. 2.
- GORDILLO, Agustín, *El método en Derecho*, Buenos Aires, FDA, 2012.
- LISTA, Carlos Alberto y Silvana BEGALA, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 147-169.
- LITWIN, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- TESORO, José Luis, "Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en gerencia pública", en *Red Iberoamericana de Instituciones de Formación e Investigación en Gerencia Pública, RIGEP*, Caracas, 1992.
- WASSERMAN, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.

Fecha de recepción: 30-5-2012.

Fecha de aceptación: 25-10-2012.