



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Título: La implementación del método del caso en la enseñanza de la asignatura Derecho en el nivel Secundario Bonaerense

Profesoras: Melina Coll y Ayelen Mutio

Alumno: Jonathan Reynoso

Título de base: Abogado

Título al que aspira: Profesor Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Teléfono: 03407 – 15409490

Correo electrónico: abjreynoso@gmail.com

Fecha: Diciembre de 2022

Dedicatorias y agradecimientos.

A mi familia que me apoyaron sin reproches y con aliento, aunque ello significara resignar horas de ausencia física y afectos.

“La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original”

Albert Einstein

Índice

Resumen	5.
Palabras claves	5.
Introducción	6.
Contexto de estudio	6.
Planteo del problema	7.
Descripción del contexto de estudio	7.
Situación Problemática	7.
Relevancia del estudio	7.
Preguntas de investigación	8.
Objetivos	9.
Marco Teórico	10.
Conceptos fundamentales y estructurantes	10.
Estado del arte	13.
Diseño curricular	17.
Análisis de datos	21.
Diseño metodológico	21.
Entrevista	23.
Observación no participante	25.
Resultados del trabajo de campo	27.
Planificación de la propuesta de intervención	29.
Introducción	29.
Objetivos de la Intervención	29.
Propuesta de Intervención	29.
Temporalidad	31.

Recursos	31.
Factibilidad	32.
Desarrollo de la capacitación	32.
Primera Jornada	32.
Segunda Jornada	32.
Impacto	34.
Resultados esperados	35.
Conclusión	36.
Referencias bibliográficas	38.
Páginas web consultadas	40.
Anexos	41.
Entrevista	41.
Observación no participante	44.

Resumen

El propósito de este trabajo radica en analizar el denominado método de casos y su aplicación en el Nivel Secundario, en especial, en el marco de la asignatura Derecho del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires.

El mismo parte de la situación problemática que se presenta, relativa al desconocimiento del personal docente entrevistado respecto del método de casos en el modo de enseñar la materia que se mencionó *supra*. Y ello así, pese a que la profesora en cuestión era de larga trayectoria y siendo que, además, su utilización se encuentra plasmada de manera expresa en el diseño curricular provincial.

Por consiguiente, a los fines de buscar modificar tal estado de cosas, se realiza la presente investigación con un enfoque inductivo y un diseño metodológico descriptivo, en la que luego de un estudio de los conceptos fundamentales y de un análisis tanto del estado del arte sobre el tema como del diseño curricular correspondiente, se llevan a cabo diversas actividades investigativas, esto es, una entrevista y una observación no participante.

Finalmente, con base en el trabajo de campo realizado, se formulará una propuesta de intervención con miras a lograr que los docentes interesados tomen conocimiento del denominado método del caso. Esto, a los efectos de otorgar mayores herramientas didácticas para los educadores.

Palabras claves

Método del caso – Didáctica - Educación Secundaria – Buenos Aires

1. Introducción

1.1 Contexto de estudio

La presente investigación se enfoca en el ámbito de la educación secundaria. Particularmente, como se adelanta *supra*, en la asignatura Derecho que se dicta en el quinto año del Ciclo Superior de la Orientación Economía y Administración del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires.

La misma parte de que se observa un desconocimiento respecto de la utilización del método de casos en el modo de enseñar dicha materia, lo que se cree constituye un problema en razón que, si los docentes se ven limitados en su capacidad de enseñar por desconocimiento de otras formas, tal estado de cosas repercute directamente en los alumnos e, indirectamente, en la sociedad toda.

Por ello, y a los efectos de responder las preguntas de investigación que se confecciona y cumplir con los objetivos propuestos, primero analiza los conceptos fundamentales y estructurantes del trabajo; segundo hace una exposición del estado del arte en la materia; tercero observa el diseño curricular del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires; y cuarto realiza un análisis de los datos que recopilamos con base a las metodologías utilizadas.

Una vez que cumpla con tal empresa, finalmente, expondrá la propuesta de intervención a los efectos de tratar, en la medida de lo posible, buscar una solución al problema detectado y no limitarse a la crítica por la crítica misma, la que, adelanta, piensa se encuentra en dar a conocer el método de casos al resto de los docentes que enseñan la asignatura que convoca.

1.2. Planteo del problema

1.2.1. Descripción del contexto de estudio

1.2.1.1. Situación Problemática

De la entrevista realizada a S. P. M., docente jubilada con 25 años de antigüedad en la enseñanza de la materia que ocupa, se observa de la misma un desconocimiento respecto de la utilización del método de casos en el modo de enseñar la asignatura Derecho del Nivel Secundario en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires.

Cree que ello constituye un problema en razón que, si los docentes se ven limitados en su capacidad de enseñar por desconocimiento de otras formas, tal estado de cosas repercute directamente en los alumnos e, indirectamente, en la sociedad toda.

De esta manera, la relevancia cognitiva que justifica esta investigación se apoya en el análisis del método de casos, para así intentar demostrar que el mencionado método es útil como estrategia didáctica para enseñar la asignatura Derecho en el Nivel Secundario.

1.2.1.2. Relevancia del estudio

Desde el punto de vista de la relevancia socio-institucional, la investigación proyectada busca dar respuesta a la problemática que se presenta respecto de la necesidad de adquirir conocimientos no sólo teóricos sino también prácticos para los alumnos que se egresen del nivel secundario.

A su vez, en este aspecto, la relevancia tiene su eje en las ventajas que posee un ciudadano en el desarrollo de su vida en sociedad cuando, pese a no seguir realizando estudios superiores en el área del derecho, es capaz de reconocer sus derechos y obligaciones, lo que a su vez beneficia a toda la comunidad.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. ¿Es útil la enseñanza a través del método de casos?

1.3.2. ¿En qué medida es posible enseñar mediante este método utilizado mayormente en el nivel universitario en el nivel secundario?

1.4. Objetivos

General

Establecer la utilidad de la implementación del método de casos en el modo de enseñar la asignatura Derecho del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

Específicos

- Determinar si se utiliza el método de casos en la enseñanza de la asignatura derecho del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.
- Analizar la posibilidad de utilizar este método usado mayormente en el nivel universitario en el nivel secundario.
- Establecer medios para dar a conocer esta forma de enseñar a docentes de derecho del nivel secundario.

2. Marco Teórico

2.1. Conceptos fundamentales y estructurantes

Comienza señalando, que en la presente investigación se emplea un enfoque inductivo. Recuerda que, como sostiene Andrés Rodríguez Jiménez y Alipio Omar Pérez Jacint (2017), la inducción es una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales. En otras palabras, se trabaja desde datos hacia las conceptualizaciones abstractas.

En este sentido, afirma Behar Rivero (2008), que el método inductivo crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización de comportamiento observado.

Por consiguiente, a partir de los datos recogidos en la presente investigación y de los conceptos teóricos trabajados, se procura establecer una tesis general sobre el objeto de éste estudio.

Ahora bien, siendo que el investigador debe decidir qué teorías se utilizarán como lente, sucintamente, trata el marco teórico que será la base de la investigación a partir de la explicitación de los significados que otorga a los conceptos estructurantes que son caso, método de casos y didáctica, que posibilitarán el encuadre previsto.

De esta manera, la investigación se vale de estas concepciones fundamentales y estructurantes, partiendo desde el concepto particular de caso hacia la didáctica.

2.1.1. Caso

Sostiene Selma Wassermann (2006) que una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso. Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos; psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo, historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.

2.1.2. Método de casos

La pedagogía del método del caso, como sostienen Corda, Coria, Marcela, Ayala y Stefanizzi (2017), se basa en aprender haciendo, en un proceso ordenado, bajo la guía del profesor o de la profesora, utilizando la "experiencia directa guiada" (una experiencia simulada, pero basada en situaciones reales) para crear hábitos de resolución de problemas no operativos.

Actualmente, afirma Leopoldo M. A. Godio (2016) que el método de casos consiste en la realización de ejercicios, análisis de documentos, sentencias, noticias periodísticas y otras propuestas de trabajo que pueden orientarse, de ser necesario, a materias o especialidades del derecho. Agrega que la base propositiva para el taller puede ser casos reales o no, aunque creemos adecuado elaborarla sobre la base fáctica de sentencias –tanto publicadas como inéditas– o procedimientos administrativos que terminan formando un trabajo consistente en ejercicios (trabajos prácticos orientados al acceso e identificación de normas o situaciones concretas); cuadros o esquemas (de utilidad como diagramación visual), casos (utilizados como descripción de un problema a resolver por el alumno, generalmente planteado de forma progresiva y orientada a una resolución definitiva); análisis de documentos (cuya reproducción puede ser utilizada como un disparador del caso a resolver); análisis de decisiones judiciales (promoviendo una evaluación crítica a través de preguntas formuladas por el profesor, con el objetivo de interiorizar a los alumnos en el lenguaje y la argumentación judicial); análisis de noticias periodísticas (como disparador de hechos que podrían configurar un caso a resolver, incorporando datos adicionales a los fines pedagógicos que, atento la relevancia que brindan los medios, genera un interés adicional en los alumnos); y la redacción de documentos.

2.1.3. Didáctica

Enseña Alicia R. W. de Camilloni (2007) que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. A su vez, sostiene que la didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de

la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. Cuando nos preguntamos, por ejemplo, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica.

2.2. Estado del arte

El método de casos es una estrategia pedagógica que se utiliza en nuestro país mayoritariamente en el nivel universitario, aunque son pocas las unidades educativas donde se lo utiliza. Por consiguiente, no se encuentran investigaciones sobre el tema que se centren de manera específica en el nivel secundario.

No obstante, en el proceso de búsqueda de antecedentes sobre el objeto de estudio del presente trabajo, se ha hallado bibliografía referida propiamente al método de casos, pero respecto de la enseñanza universitaria.

En este sentido, ya el reconocido profesor de Derecho Internacional Privado Dr. Werner Goldschmidt (1971) escribía un trabajo, en base a una investigación documental y cualitativa, para la revista *Lecciones y Ensayos* de la Universidad de Buenos Aires, partiendo de la base que – a su criterio - el problema de la enseñanza es siempre actual porque siempre hay docentes y alumnos y normalmente se encuentran en una relación recíproca de insatisfacción. A continuación, luego de dar un concepto de la materia que denomina *Análisis de Casos* y de señalar los peligros de la confusión con las materias *Análisis de Legislación y Práctica Forense*, describe cual sería la utilidad del análisis de casos para concluir que el derecho, lo mismo que el lenguaje, deben aprenderse tanto por la vía teórica, como por la vía práctica. Lo mejor es simultanear ambos procedimientos. Pero también da resultados utilizarlos sucesivamente sin que importe cuál es el orden de su sucesión.

A su vez, en la misma revista *Lecciones y Ensayos* de la Universidad de Buenos Aires, el Dr. Jonathan M. Miller (1987) realiza una publicación referida al tema que nos convoca. Su trabajo parte de una investigación documental y cualitativa, realizada con un método histórico-lógico. Allí, afirma que reconocer al derecho como un proceso dinámico implica la futilidad de un sistema educativo que solamente enseña al alumno a memorizar.

Además, dice el mencionado Miller (1987) que el método de casos tal como funciona en los Estados Unidos tiene sus orígenes en la Facultad de Derecho de Harvard University durante la década de 1870 y que su objetivo básico, enseñar a los alumnos a pensar como abogados, no depende tanto del sistema jurídico del common law vigente, en este caso, en los Estados Unidos como se piensa generalmente. Asimismo, aduce – en lo que aquí interesa - que antes que fuera introducido el método de casos, la educación legal en los Estados Unidos, aunque con más énfasis en la jurisprudencia del que es común en países civilistas, tenía mucha semejanza con el estilo de enseñanza que se

práctica en la Argentina. Las clases eran discursos magistrales y los textos, tratados dogmáticos.

Para finalizar, el citado Miller (1987) analiza el método de casos y realiza una descripción del método utilizado en sus clases a partir de sus experiencias personales en Argentina.

Por su parte, ya más cercano en el tiempo, el Dr. Fernando M. Toller (2005) realiza un exhaustivo trabajo de investigación, también, documental y cualitativa y con un método histórico-lógico.

Dicho profesor Toller (2005) se centra especialmente en los orígenes históricos de la educación jurídica con el método de casos. La citada obra estudia el case method en la Harvard Business School y, antes, en la Escuela de Derecho de esa misma Universidad. Luego, a su vez, analiza los casos como centro del espíritu del Derecho romano y a la utilización de los casos en la enseñanza del Derecho en la Europa renacentista y en la América indiana. Por otro lado, da sus razones de por qué los orígenes de estos sistemas de enseñanza se encuentran en la dialéctica griega y en el método socrático, y a su eco en la metodología del debate, propia de las universidades medievales, para finalizar exponiendo sus conclusiones.

En un sentido similar, el Mg. Leopoldo M. A. Godio (2016) publica un artículo en la Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja, donde, partiendo de una descripción de la enseñanza universitaria nacional, analiza el método de casos, señalando las diferencias entre éste y el análisis jurisprudencial, para luego marcar sus ventajas y desventajas. Finalmente, analiza su posible utilización para la enseñanza del derecho internacional público.

Del mismo modo, las investigadoras María Cecilia Corda, Marcela Coria, Ana Ayala y Rafaela Stefanizzi (2017) realizan un trabajo que denominan “El método de caso como estrategia didáctica aplicada a la enseñanza de la gestión de la información en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina” que aparece en la Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação. Se trató de una investigación descriptiva con una metodología inductiva. En esta, las autoras describen cómo la aplicación del método de caso ha resultado ser una estrategia didáctica de utilidad para la enseñanza de la mencionada asignatura. Asimismo, presenta sucintamente, desde el punto de vista conceptual, las diferencias con el estudio de caso, más ligado a la esfera de la investigación y repasan también los lineamientos esenciales para su comprensión y

aplicación pedagógica. Por último, las autoras reflexionan sobre su experiencia en la utilización en el marco de la citada cátedra Gestión de la Información de la carrera de bibliotecología y ciencia de la información de la Universidad Nacional de La Plata a lo largo de más de diez años.

Finalmente, el último artículo científico encontrado, pertenece a la Dra. Patricia Carina Calpachay Suárez (2021), quien realizó un proyecto de investigación titulado “El método de casos como herramienta de enseñanza; formación y transmisión jurídico-social para docentes y estudiantes” correspondiente a la Universidad Católica de Salta (UCASAL), el cual surgió a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente de la Cátedra de Introducción al Derecho, comisión B3 (primer año de la carrera de Abogacía), de la Facultad de Ciencias Jurídicas.

Allí, la referida investigadora Calpachay Suárez (2021) se formula los siguientes interrogantes: ¿cómo hacer para enseñar el derecho de un modo más próximo a la realidad profesional del abogado? ¿Se puede enseñar derecho de una manera diferente a la enseñanza tradicional? ¿Este método de enseñanza y aprendizaje que empleo a diario me permite alcanzar mis propósitos docentes? ¿Qué otras facultades de derecho del país emplean la metodología por casos? Esta investigación analiza el contexto institucional de algunas facultades de derecho del país que emplean el método de casos y se encuentra enmarcada en el año lectivo 2019. Para la ejecución del proyecto se empleó – como refiere la autora - un método mixto cuanti-cualitativo de investigación. Ello en razón de que se utilizaron distintas técnicas, a saber: entrevistas en profundidad, cuestionarios, focus group (grupo focal), observación participante y no-participante sobre determinadas situaciones áulicas, así como análisis documental. A su vez, si bien no surge explícito del texto, a nuestro entender, se trata de una investigación exploratoria.

Así las cosas, luego de haber realizado un relevamiento bibliográfico, es posible concluir respecto del tema que trata la presente investigación que, si bien existe considerable información sobre el concepto del método de casos, sus orígenes, su forma de llevarlo a cabo, etcétera. Por el contrario, no hay – o por lo menos, no se encontró – trabajos en el ámbito nacional sobre su aplicación en la asignatura derecho del nivel secundario bonaerense. Circunstancia que se piensa diferenciará este trabajo de otros previos.

Asimismo, es dable resaltar, que los autores citados *supra* resultan contestes en señalar la utilidad del método de casos, aunque obviamente afirman que este tiene

determinados inconvenientes o desventajas. Decimos lo anterior, ya que no hemos ubicado bibliografía que específicamente se encargue de realizar una crítica a ésta metodología de enseñanza.

Para finalizar, puede decirse que la investigación a desarrollarse in proporcionar un aporte novedoso, debido a que, como dijimos, no que se hallaron estudios cuyo objeto sea idéntico al del presente trabajo.

2.3. Diseño curricular

Conforme surge del sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, resulta que en el marco de las facultades conferidas por el artículo N° 134 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires adoptó la estructura de niveles de seis años para la Educación Primaria y seis años para la Educación Secundaria, plasmada en los artículos 21, 24 y 28 de la Ley de Educación Provincial N° 13.688.

Es decir, la Escuela Secundaria es una, de seis años y obligatoria, que provee conocimientos específicos, universales y obligatorios. Su estructura comprende un Ciclo Básico de formación común y un Ciclo Superior Orientado.

La Secundaria Orientada en Economía y Administración apunta a recuperar el fuerte peso de los conocimientos escolares en las calificaciones profesionales, proponiendo un desplazamiento de la enseñanza basada en las competencias y promoviendo la formación de un sujeto político.

En virtud de la experiencia acumulada en el ámbito nacional y provincial en etapas anteriores de la historia de la educación secundaria y lo que respecta a los propósitos de esta orientación, la perspectiva de enseñanza que se prescribe desde el primer año de la Escuela Secundaria Orientada en Economía y Administración fue desarrollada sobre la base un tipo de organización curricular que descansa mayoritariamente en su carácter disciplinar, por materias.

En este sentido, las disciplinas se reconocen en sus objetos de estudio y sus tradiciones, aunque desde una perspectiva tendiente a crear las condiciones adecuadas para alcanzar mayores y crecientes niveles de comunicación e interrelación entre las materias. Asimismo, se contemplan las líneas de formación para la democracia, el trabajo y la continuación de los estudios superiores, buscando un necesario equilibrio entre la formación común y los saberes específicos de la orientación. Esto derivó en un tipo de organización curricular que se estructura en dos grandes campos de materias:

- materias de la formación común: desarrollan una serie de contenidos destinados a que los estudiantes aprendan sobre distintos saberes universales y de formación intelectual general, pero que además resulten significativos para la orientación que seleccionen. Estas materias son: Matemática-Ciclo Superior, Literatura, Educación Física, Inglés, Salud y Adolescencia, Introducción a la Física, Historia, Geografía,

Biología, Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (nticx), Política y Ciudadanía, Introducción a la Química, Trabajo y Ciudadanía, Arte y Filosofía;

- materias de la formación orientada: aportan los saberes de áreas de conocimiento específico tanto de la economía como de la administración. Estas materias son: Sistemas de información contable de cuarto y de quinto año, Teoría de las organizaciones, Elementos de micro y macroeconomía, Derecho, Gestión Organizacional, Economía Política y Proyectos Organizacionales.

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CICLO SUPERIOR

Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Matemática-Ciclo Superior	Matemática-Ciclo Superior	Matemática-Ciclo Superior
Literatura	Literatura	Literatura
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Inglés	Inglés	Inglés
Salud y Adolescencia	Política y Ciudadanía	Trabajo y Ciudadanía
Introducción a la Física	Introducción a la Química	Arte
Historia	Historia	Filosofía
Geografía	Geografía	Economía Política
Biología	Elementos de micro y macroeconomía	Proyectos Organizacionales
NTICX	Derecho	
Sistemas de información contable	Sistemas de información contable	
Teoría de las organizaciones	Gestión Organizacional	

Dicho ello, debe señalarse brevemente a los contenidos mínimos de la asignatura que interesa a los fines de esta investigación, esto es, la asignatura Derecho del quinto año del Ciclo Superior del Nivel Secundario Bonaerense.

La misma se estructura en cinco unidades de contenidos que han sido organizadas a fin de abordar el modo en que el derecho capta las relaciones que se establecen alrededor de tres actores fundamentales de la economía: el Estado, los trabajadores y las organizaciones.

Unidad 1: Forma jurídica de las organizaciones. Necesidad y derecho de asociarse. Distintos fines de las organizaciones. Diferentes miradas sobre la propiedad de los medios de producción.

Unidad 2: Consecuencias jurídicas derivadas del trabajo. Derechos de los trabajadores. Violaciones a los derechos de los trabajadores.

Unidad 3: Forma jurídica de las relaciones entre organizaciones. La actividad comercial y sus necesidades jurídicas. Relaciones jurídicas excluidas de la regulación comercial.

Unidad 4: El Estado como regulador y como actor de la vida económica. La regulación ambiental. El desarrollo sustentable. Relación jurídica entre el Estado, los particulares, las empresas privatizadas y las empresas estatales.

Unidad 5: Aspectos jurídicos de los recursos públicos. La actividad del Estado y la necesidad de financiamiento. Recursos del Estado. Distribución de la renta. Distribución federal de la potestad tributaria y de los ingresos.

Ahora bien, es de hacer notar, que el programa de la asignatura Derecho del Ciclo Superior del Nivel Secundario aconseja, aunque sea aproximadamente, la utilización de casos en las clases.

En este sentido, se establece en dicho programa que “se espera que los docentes abandonen algunas prácticas de enseñanza incompatibles con este enfoque” que propone superar el memorístico-normativo tradicional en la enseñanza del derecho.

Para ello se sostiene que es necesario el trabajo a partir de situaciones cotidianas, noticias periodísticas, documentos de organismos oficiales y académicos, estadísticas, instrumentos y documentos que permitan analizar situaciones alcanzadas por los marcos jurídicos.

Y, entre otras, se recomienda a los docentes abordar los textos legales valorando su alcance, el sentido que orientó su sanción, la situación social y política que permitieron su vigencia; y su aplicación a casos concretos que vinculen la realidad de las relaciones económicas con la práctica en el aula.

Asimismo, se establecen como objetivos de enseñanza que debe tener en consideración el educador: Por un lado, el “desarrollar instancias de enseñanza en las que se pongan en juego intereses y argumentos contrapuestos”. Y, por otro, “fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual, acerca de determinados casos/situaciones/problemas que impliquen el análisis y la crítica de diversidad de fuentes y puntos de vista”.

A su vez, se detallan en dicho documento público una serie de objetivos de aprendizaje para el estudiante, vinculados a los objetivos de enseñanza antes expuestos, que en lo que aquí interesa, debe mencionarse los siguientes: Primero, ejercitar la

argumentación y el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, junto a los problemas y casos analizados; Segundo, plantear preguntas y posibles respuestas a problemas de índole jurídica, a los fines de que los mismos contemplen diferentes modos de abordaje.

3. Análisis de datos

3.1. Diseño metodológico

Habiendo elaborado el estado del arte, afirman Clara Bravin y Néstor Pievi (2008), que luego el momento entonces de establecer el nexo entre las dimensiones teóricas de dicho objeto y sus dimensiones observables, es decir, traducir ese objeto teórico a dimensiones, cualidades o variables que podamos observar en la “realidad”. Remodelarlo de manera que, a través de los sentidos, se pueda captar esas cualidades del objeto y las relaciones que guardan entre sí, en correspondencia lógica con la teoría. Es el momento de la operacionalización de los conceptos teóricos.

Previo, es dable señalar, que el presente trabajo surge principalmente como resultado de un proceso de reflexión a partir de la propia experiencia del investigador como alumno. Particularmente, luego de participar en la “VI Escuela de Defensores Penales” dictado por el INECIP (Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los días 8 a 11 de noviembre de 2021 donde se empleó por parte de los docentes el método pedagógico “Aprender – Haciendo”. A su vez, también se origina en el interés demostrado por los alumnos al momento de realizar la observación de la clase del día 17 de noviembre de 2021 en una Escuela Secundaria de Villa Ramallo, Ramallo, Buenos Aires en la asignatura Proyectos Organizacionales del último año del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Ahora bien, siguiendo lo dicho por Clara Bravin y Néstor Pievi (2008), en cuanto que, si sobre el tema hubiera ya un corpus de trabajo teórico y empírico considerable, el diseño no necesitará restringirse a una mera exploración. Ello así, ya que los diseños exploratorios son un buen recurso cuando no hay prácticamente conocimiento producido sobre un problema determinado. Si por el contrario existen estudios al respecto, teorías que explican fenómenos del tipo que interesa, el diseño, si pretende hacer avanzar ese conocimiento, tendrá características menos flexibles, más complejas, que demandará un mayor cuidado en relación con nuestras decisiones. Será pertinente entonces pensar en un diseño descriptivo.

De esta manera, cabe explicitar en esta instancia que el diseño metodológico adoptado en la presente investigación es de corte descriptivo, en razón que, al elaborar el estado del arte, surge que es abundante la bibliografía existente en la materia respecto del tema de estudio. No así, en cuanto de la utilización de éste en el ámbito de la educación

secundaria y, más específicamente, en la asignatura derecho del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

Asimismo, afirman Clara Bravin y Néstor Pievi (2008) que los métodos cualitativos suelen resultar más apropiados para el campo educativo en general, según lo demuestra la práctica misma de la investigación, en tanto se proponen superar la dicotomía o tensión teoría - práctica, sirviendo esencialmente a objetivos transformadores de la realidad, a fin de modificar aspectos sustanciales como el proceso de producción y apropiación del conocimiento.

Así las cosas, y teniendo en cuanto lo dicho por Behar Rivero (2008) en cuanto que la investigación no tiene sentido sin las técnicas de recolección de datos, pues estas técnicas conducen a la verificación del problema planteado, cabe señalar, que en la presente investigación se utilizan como estrategias metodológicas para la recolección de datos una observación no participativa y una entrevista a una docente jubilada de la asignatura derecho del Nivel Secundario de la localidad de Ramallo de la Provincia de Buenos Aires.

3.2. Entrevista

Afirma Behar Rivero (2008) que la entrevista, desde el punto de vista del método, es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones.

Agrega el citado Behar Rivero (2008) que la ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Pero existe un inconveniente de considerable peso que reduce y limita los alcances de esta técnica. Cualquier persona entrevistada podrá hablarnos de aquello que le preguntemos, pero siempre nos dará la imagen que tiene de las cosas, lo que cree que son, a través de toda su carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos.

Por lo tanto, se realiza una entrevista no estructurada o no formalizada y focalizada a una docente del nivel secundario del partido de Ramallo, Buenos Aires, recientemente jubilada con 25 años de trayectoria a cargo de la asignatura derecho, a la que llama S.M en el presente trabajo.

Si bien la modalidad de la entrevista es libre y espontánea, por lo que se ha dejado hablar sin restricciones a la entrevistada, se le propuso apenas algunas orientaciones básicas a los fines que no se desvíe del tema de ésta investigación, habiéndose registrada la misma por escrito ya que ella no se sentía cómoda con la grabación de la misma.

En primer lugar, la primera parte de la entrevista estuvo volcada a su formación, su experiencia docente y el área donde S. P. M. se desempeñó laboralmente.

Luego, durante el transcurso de la misma y ya propiamente orientado en el tema de investigación se le consultó a la entrevistada si en sus clases daba ejercicios prácticos a sus alumnos o consistían más bien en desarrollos teóricos, a lo que la misma respondió expresamente que “Si, así es, daba ejercicios prácticos, pero luego del desarrollo teóricos de los temas”, agregado a su vez, que “por lo general, los ejercicios consistían en guías de investigación, lecturas de material previamente asignado, les hacía hacer trabajos en grupos, presentar monografías, buscar noticias, analizar recortes periodísticos de actualidad relacionados con los temas de clases”.

Por otra parte, interrogada respecto de si tenía conocimiento del método de enseñanza denominado método de casos, la misma responde que “No, la verdad que no he escuchado hablar de un método con ese nombre. Estimo que se trata de utilizar casos prácticos en la enseñanza, lo que, como dije antes, siempre traté de hacer en mis clases para que los chicos no aprendan y repitan como loros, sino que puedan bajar los conocimientos a la realidad y el día de mañana les sirva para la vida”.

Para finalizar, es dable resaltar, que consultada si desea agregar algo más a la entrevista, la misma manifiesta que, para ella, “Si, sumado a lo que dije anteriormente, para mí el problema de la educación radica en que la pobreza ha aumentado considerablemente. Pero no sólo por una cuestión económica, es decir, del nivel de ingresos, si no que cuando comencé a enseñar recuerdo que los chicos no pasaban tantas necesidades como si lo hacían al final de mi carrera docente y sumado a ello aparecieron otros problemas sociales tales como la droga, violencia, desmembramiento familiar, marginalidad, etcétera. Todos esos problemas fueron circunstancias que aparecieron con el correr de los años. Entiendo que se necesitan políticas que exceden lo meramente educativo, sino que se necesita buscar soluciones a otros problemas que son iguales de importantes y que impiden desarrollar eficazmente un proceso de enseñanza - aprendizaje”. Y, a su vez, concluye S. P. M. que “Además de eso, recuerdo que al principio los docentes eran profesionales de mucha experiencia y antigüedad, mientras que en los últimos años fui notando que en su mayoría se trataba de gente joven, sin mucha experiencia y que daban clases en muchas escuelas. Esto último seguramente porque el salario docente es bajo a mi entender”.

3.3. Observación no participante

Por otra parte, agrega que en razón que, como enseña Behar Rivero (2008), las entrevistas no son excluyentes con respecto a las técnicas de observación, ya que ambos procedimientos pueden ser combinados sin ninguna dificultad, en la presente investigación se realiza una observación no participante el día 17 de noviembre de 2021 en la Escuela Secundaria Nro. 1 de Villa Ramallo, Ramallo, Buenos Aires en la asignatura Proyectos Organizacionales del último año del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Afirman Clara Bravin y Néstor Pievi (2008) que existe una técnica que es la observación distante u observación externa, que es uno de los métodos etnográficos más empleados en la investigación educativa en nuestro medio. Se está ante una técnica que no constituye el centro de un proyecto de investigación, sino que se halla integrada a una estrategia de triangulación metodológica, que generalmente consta de entrevistas, y en otros casos de encuestas, o de ambas. Justamente por ello, en la presenta investigación se combina la entrevista a S.M. con una observación no participante.

Respecto de esta técnica, enseñan los citados Clara Bravin y Néstor Pievi (2008), que es más intrusiva, dado que el investigador toma notas como un observador extraño, del cual todos conocen que se halla en el escenario para “observar”. Para ello, se ubica en un lugar en el cual procura no producir mayores molestias, pasar inadvertido, conocedor de los límites de esta pretensión. Su presencia produce un impacto mayor que en la observación participante respecto del comportamiento de las personas observadas, alterando el “naturalismo” del escenario, y afectando la confiabilidad de la información obtenida. Agregan finalmente, que se trata de una técnica interesante para triangular lo que “dice” una entrevista y lo que “observamos”, por ejemplo.

En efecto, en la observación realizada se pudo apreciar, según nos hizo saber la docente, que ya se está implementando una forma de enseñanza en el nivel secundario del partido de Ramallo de la Provincia de Buenos Aires, llamada “Aprendizaje basado en proyecto”.

A su vez, como también se puede apreciar del registro de la observación, este método consiste en que “a partir de un problema, los estudiantes realizan un proceso de investigación donde trabajan de manera autónoma con el fin de conocer y comprender el mundo real”.

Finalmente, cabe que resaltar lo dicho por la mencionada docente, en cuanto que lo que “buscan es que los alumnos participen, vinculen saberes, se integren diferentes materias, pero sobretodo que los estudiantes lleven a cabo proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá de la escuela”.

3.4. Resultados del trabajo de campo

Como sostiene Carlos Sabino (1998), ninguna actividad de elaboración teórica produce auténticos conocimientos si no se efectúa una confrontación entre las ideas formuladas y las referencias externas que provee la realidad.

Por tanto, señala que, de los datos recogidos tanto a partir de la observación no participante como de la entrevista, surge que los docentes intentan enseñar en el Nivel Secundario a través de casos prácticos. Esto, ya sea a través de las diferentes actividades que narraba la entrevistada, como también mediante la metodología denominada “Aprendizaje basado en proyecto”.

Otro punto a destacar es que los alumnos observados se han mostrado interesados al trabajar con esta última modalidad práctica y participativa.

Por lo demás, no se puede pasar por alto que se ha evidenciado que los docentes, aunque de diversas maneras, ya no utilizan el modelo academicista, sino que se valen de técnicas didácticas que no se reducen a exposiciones teóricas, propiciando el empleo de variadas actividades prácticas.

Sin embargo, tanto de la entrevista como de la observación no participante realizadas, surge que no se utiliza en el ámbito Secundario Bonaerense el denominado método de casos.

Y ello, pese a que, como se vio *supra* en el diseño curricular, el plan de estudio de la asignatura en cuestión establece expresamente como objetivos de enseñanza que debe tener en consideración el educador, por un lado, el “desarrollar instancias de enseñanza en las que se pongan en juego intereses y argumentos contrapuestos” y, por otro, “fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual, acerca de determinados casos/ situaciones/problemas que impliquen el análisis y la crítica de diversidad de fuentes y puntos de vista”. Lo que, aunque sea de manera parcial, implica que se pretende normativamente una forma de enseñanza muy cercana al método de casos que se analiza aquí.

Ahora bien, afirma Selma Wassermann (2006) que a lo que hace en el aula al enseñar, sea lo que fuere, un maestro puede darle el nombre que se ocurra. "Dirijo un aula democrática", anuncia el maestro de un séptimo grado cuyos alumnos sólo pueden usar el baño a las 10:15 de la mañana. "Mi meta es ayudar a todos los alumnos a comprender estos conceptos de la física", se ufana Rob Anderson en un aula en la que toda la

enseñanza se concentra en la memorización y la aplicación al pie de la letra de las instrucciones contenidas en el manual del laboratorio.

Por ello, enseña la citada profesora Wassermann (2006) que la enseñanza basada en el método de casos se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad. Pero para que cumpla lo que promete en relación con el aprendizaje de los alumnos, la metodología debe ser fiel a los principios básicos de la enseñanza de casos.

En consecuencia, por lo expuesto y siendo que se ha podido observar que dicho método resulta desconocido para el personal docente, pese a que pareciera que se incentiva su uso en el programa de la asignatura Derecho del Ciclo Superior del Nivel Secundario Bonaerense, surge fundamental promover capacitaciones, a los fines que los educadores, una vez lo tengan incorporado a su repertorio, puedan optar, en su libertad de ejercicio, si emplearlo o no.

4. Planificación de la propuesta de intervención

4.1 Introducción

Afirma Antonio Latorre Beltrán (2009) que un momento importante en la investigación acción es la formulación de la propuesta de cambio o mejora: la hipótesis acción o acción estratégica. Esto es, una vez hecha la revisión documental, se estará en condiciones de diseñar el plan de acción, es decir, las acciones que quiere introducir en su práctica profesional para mejorarla. Es un momento decisivo en el proceso; de su planteamiento dependerá en gran medida el éxito de su proyecto de investigación. Recuerde que en la investigación acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio.

El presente trabajo aspira a solucionar la situación problemática que se describe anteriormente relativa al desconocimiento de la enseñanza a través del método de casos por parte de los docentes de la asignatura Derecho en el marco de la orientación en Economía y Administración del Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires.

En ese tren, es dable resaltar en esta instancia, que el análisis de datos realizado arroja como resultando que es posible que existan docentes que se encuentran dictando la materia que ocupa esta investigación y que, pese a ejercer hace años la docencia, desconocen el denominado método de casos.

4.2 Objetivos de la Intervención

General

Dar a conocer el método de casos a quienes se encuentren interesados y/o legalmente en condiciones de dictar la asignatura Derecho del Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires.

Específicos

- Enseñar los elementos principales del método de casos a los participantes.
- Demostrar cómo se implementa correctamente el método de casos en la práctica.
- Incentivar al uso y al estudio en profundidad de dicha metodología de enseñanza.

4.3. Propuesta de Intervención

Ahora bien, cabe señalar previamente, que la capacitación debería ser formulada por el Ministerio de Educación Provincial. Sin embargo, mientras tanto, resulta posible

para solucionar la situación problemática descripta, desarrollar clases abiertas libres y gratuita para el personal docente local, para que, quienes se encuentren interesados, puedan observar esta metodología de enseñanza.

Por consiguiente, considerando el análisis de los resultados de la investigación realizada, la propuesta será dividida en dos acciones.

Como primera acción se propone realizar un sondeo a nivel local, es decir, en la ciudad de Ramallo, a los fines de determinar concretamente, cuántos docentes conocen el método de casos; en caso positivo, si lo implementan en sus clases; y, finalmente, para el supuesto que lo conozcan, pero no lo implementen, el porqué de dicha circunstancia.

Para ello se repartirá entre los docentes la siguiente encuesta anónima:

- ¿Conoce el método de casos como metodología de enseñanza?

Si. ☐

No ☐

- Para el caso que lo conozca ¿Lo implementa en sus clases?

Si, en todas. ☐

Si, en algunas ☐

No lo aplico ☐

- Para el caso que lo conozca y no lo implemente, ¿Podría explicar brevemente el por qué de tal circunstancia?

.....
.....
.....
.....
.....

Luego, una vez sabiendo esto, es decir, cuantos docentes lo conocen y cuantos no; eventualmente, cuantos lo implementan en sus clases; y, por último, cuales son las razones para que quienes lo conocen no lo implementen, se propone como segunda acción a los efectos de mejorar y de buscar una solución a la situación problemática planteada

en esta investigación, la realización de talleres de capacitaciones gratuitos sobre la correcta utilización del método de casos.

En este sentido, Christensen y Hansen (1987, como se citó en Wassermann, 2006) enseñan que aunque la enseñanza basada en el método de casos admite alguna variación, para que se pueda llamar así a lo que ocurre en el aula se debe cumplir ciertas condiciones de forma y estilo. Asimismo, afirma Selma Wassermann (2006) que hay buenas razones para creer que, si no se respetan los principios básicos del método, las metas prometidas no se alcanzarán.

4.3.1. Temporalidad

Será necesario llevar a cabo por lo menos dos jornadas de dos horas cada una con un intervalo de una semana entre ellas. Estas serán desarrollarse durante el calendario escolar.

La primera será teórica, a la manera expositiva tradicional, a los fines que se comprenda qué es el método de casos. Y, luego, si una segunda clase, al estilo *role play*, en la que se abordará un tema jurídico y donde los docentes que se están capacitando serán los alumnos mientras que el capacitador oficiará de docente propiamente dicho, mostrándoles a los primeros cómo se debe utilizar este método en la práctica.

Cabe agregar, que seguramente se lograrían mejores resultados si la capacitación se desarrollará en un mayor de número de jornadas o en un lapso de tiempo más prolongado. Sin embargo, al hacer la misma más extensa es probable que el número de educadores dispuestos a participar sea menor. Por ello, evaluando los pros y los contras, es que se propone sólo una jornada teórica y una práctica, debido a que se intenta no que los educadores que se busca capacitar salgan con un manejo excelente del método, sino que por lo menos lo conozcan, que entiendan como se aplica correctamente y, luego sí, que busquen por sus propios medios la forma de perfeccionarse en éste. Aunque, debe agregarse que esto último, se logra necesariamente con la práctica docente.

4.3.2. Recursos

La idea de esta capacitación es demostrar que es posible enseñar a través del método de casos sin necesidad de otro recurso que la propia preparación personal del docente.

No obstante ello, siempre será mejor contar, por ejemplo, con recursos tecnológicos, fallos jurisprudenciales impresos, recortes periódicos, etcétera. Sin

embargo, pese a que los recursos señalados anteriormente serían el escenario ideal, no habría inconveniente para que la clase sea dada en el aula a partir del caso que comente a viva voz el educador.

4.3.3. Factibilidad

Teniendo en cuenta la problemática descrita y centrando la atención ahora en la factibilidad, resulta con alta posibilidades de llevarse a cabo la propuesta, siendo que la misma es gratuita y demanda solo dos jornadas de dos horas cada una, por lo que se presupone que los profesores se mostraran interesados en capacitarte para incorporar nuevas herramientas.

4.3.4. Desarrollo de la capacitación

4.3.4.1. Primera Jornada

- Modalidad: Presencial
- Lugar: Escuela Secundaria de la ciudad de Villa Ramallo
- Temporalidad: Reunión semanal de 120 minutos.
- Destinatarios: Abogados, Procuradores, Escribanos, Jueces, Estudiantes Avanzados de la carrera de Abogacía y todo profesional que se encuentre legalmente en condiciones de poder enseñar la asignatura Derecho en el Nivel Secundario Bonaerense
- Contenido: Como se dijo *supra*, esta clase consistirá en el desarrollo teórico oral de los principales elementos básicos del método de casos. Esto es, fundamentalmente responder a la pregunta ¿qué es enseñar con el método de casos?

Para ello, se informará qué es lo que se denomina caso; se mostrará cómo hacer las preguntas críticas que tienen como objetivo promover la comprensión y que deben encontrarse en lista al final de cada caso; se verá la manera de realizar trabajos en pequeños grupos, que se presenta como otro punto de esta forma de enseñanza; y, finalmente, se explicará de qué forma hacer el interrogatorio que debe realizar el docente, que es la condición esencial de este método. A punto tal esto último, que enseñan Christensen y Hansen (1987, como se citó en Wassermann, 2006) que es en particular esta característica la que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza con casos.

4.3.4.2. Segunda Jornada

- Modalidad: Presencial

- Lugar: Escuela Secundaria de la ciudad de Villa Ramallo
- Temporalidad: Reunión semanal de 120 minutos.
- Destinatarios: Abogados, Procuradores, Escribanos, Jueces, Estudiantes Avanzados de la carrera de Abogacía y todo profesional que se encuentre legalmente en condiciones de poder enseñar la asignatura Derecho en el Nivel Secundario Bonaerense
- Contenido: Como se dijo *supra*, esta jornada consistirá en un *role play*, a través de un simulacro de una clase realizada mediante el método de caso.

Así, para trabajar en los primeros noventa minutos se utilizará el siguiente caso sencillo extraído del libro de Ali Joaquín Salgado (1993):

Considerando: Esta Sala ya ha tenido ocasión de pronunciarse recientemente en orden a que el escrito judicial que carece de firma debe reputarse un acto procesal inexistente (conf. c. 266.469, 25/9/80) pues si los escritos judiciales son instrumentos privados que adquieren fecha cierta por el cargo (conf. Fassi, Santiago C, Código Procesal Civil y Comercial de la Nación. Comentado, anotado y concordado, t. 1, p. 220, § 435), la ausencia de la firma torna inexistente el acto procesal que en él se pretende instrumentar, toda vez que constituye la carencia de uno de sus elementos esenciales para su configuración en el mundo jurídico, es un *non esse* (art. 1012, Cód. Civil y art. 76, RJN).

En consecuencia, la subsanación de dicha carencia en uno de los elementos para la debida configuración del acto jurídico-procesal no puede generar efecto retroactivo como se desprende de la providencia recurrida que intima a la parte incumplidora a llenar dicho requisito bajo apercibimiento de tenerlo por no presentado. Por el contrario, debió directamente haberse dispuesto su desglose y su devolución al interesado, pues el escrito de contestación de demanda carecía de uno de los elementos para su debida materialización en el proceso.

Y ello por cuanto el plazo para contestar la demanda es perentorio (art. 155, Cód. Procesal) de modo tal que si la reiteración del escrito o en su caso la colocación de la firma o firmas faltantes se produce con posterioridad a su vencimiento produce el mismo efecto que su incontestación.

No corre tampoco mejor suerte la cuestión relativa a que la providencia que se dictó como consecuencia de dicha actuación procesal fue consentida, pues a diferencia de lo que ocurre en materia de nulidades procesales, que rige el término preclusivo de cinco

días consagrado por el art. 170 in fine, la inexistencia de un acto por ausencia de un elemento esencial no requiere una expresa declaración judicial que así lo establezca y si fuera el caso, como ocurre en la especie, en que puede darse una "apariencia de acto procesal válido" ella puede tener lugar sin límite temporal alguno (conf. Palacio, Lino E., Derecho procesal civil, t. IV, p. 154; Alsina, Tratado teórico práctico de derecho procesal civil y comercial, t. I, p. 628 y autores citados en nota 24; García Sánchez, Edgar, Las nulidades procesales y el acto jurídico inexistente, LL, 130-673).

Por estas consideraciones, se resuelve revocar la providencia de fs. 35 y tener por no contestada la demanda. Pedro R. Speroni - Jorge E. Beltrán - César D. Yáñez (Secr.: Susana M. R. Lima) (CNCiv, Sala F, 13/10/80, "Molas, C. A. y otra c/San Bernardo Atlántica SA", ED, 92-575).

Preguntas críticas:

- 1) ¿Qué naturaleza tiene un escrito judicial sin firma?
- 2) ¿Tiene efecto retroactivo la subsanación de dicha carencia?
- 3) ¿Qué hizo el juez de primera instancia?
- 4) ¿Cuál fue el criterio de la Cámara?
- 5) ¿Qué quiere decir que un plazo es perentorio?
- 6) ¿Puede convalidarse un acto inexistente?

Luego de la lectura oral del mismo, se dispondrá que los participantes realicen trabajos en pequeños grupos, debatiendo entre ellos el caso y las preguntas en cuestión, y, posteriormente, se formulará el interrogatorio docente correspondiente.

Para concluir, se dejarán los últimos treinta minutos de la clase para que los asistentes despejen dudas, den sus opiniones y realicen sus críticas respecto de éste método.

4.3.5. Impacto

Desde el punto de vista de los docentes, la presente propuesta tendrá un impacto positivo al otorgar nuevas herramientas para su ejercicio profesional.

A su vez, aun cuando lo expuesto no los convenza en lo inmediato en cuanto a la necesidad de su implementación, al menos conocerán los educadores bonaerenses que

existe un método diferente al tradicional. Lo que de por sí implica en un futuro pueden formarse en este, si así lo desean.

4.3.6. Resultados esperados

Finalmente, con la presente propuesta de intervención se pretende que, una vez realizadas las jornadas de capacitación desarrolladas arriba, los docentes que hayan participado conozcan en profundidad y aprehendan el método del caso como forma de enseñanza, para que en el futuro lo utilicen en sus clases. Reemplazándose así el modelo de educación tradicional, pues, como se vio en el apartado titulado diseño curricular, se espera que los docentes abandonen algunas prácticas de enseñanza, y obtén por uno más acorde a estos tiempos, en donde el alumno deja de ser mero espectador para pasar a tener un rol activo y fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

5. Conclusión

En suma, para finalizar, es dable resaltar la relevancia de la presente investigación, pues, como se dijo al comienzo, se busca dar respuesta a la problemática que se presenta respecto de la necesidad de adquirir conocimientos no sólo teóricos sino también prácticos para los alumnos que se egresen del nivel secundario. Esto último, no se logra sino a través de educadores capacitados.

De esta manera, para lograr ello es claro que no es suficiente con el modelo de enseñanza tradicional academicista. Puede decirse que dicha circunstancia que fue notada por las autoridades gubernamentales de la Provincia de Buenos Aires, debido a que, tal como se vio, se pretende desde el propio programa de la asignatura Derecho analizado, cambiar el enfoque para la enseñanza de la dicha asignatura. Sin embargo, para ello, deben los educadores abandonar prácticas incompatibles y anticuadas a los fines de, según se menciona expresamente allí, “pensar a los jóvenes como sujetos activos, con derechos y con capacidad para ejercer y construir ciudadanía”.

Por consiguiente, resulta necesario para cumplir tal empresa que la mayor cantidad posible de docentes de derecho conozcan el denominado método de casos. Sólo así puede pensarse que se logrará un cambio efectivo, que logre plasmar en la realidad lo que se pretende en el programa, esto es, “superar el enfoque memorístico – normativo tradicional en la enseñanza del derecho”.

Por lo demás, vale señalar, en cuanto al interrogante formulado al comienzo del trabajo, es decir, si es útil la enseñanza a través del método de casos, puede decirse ahora, que no sólo lo es, sino que es necesaria si se pretende cumplir con los objetivos propuestos por el programa de la asignatura en cuestión, o sea, en pensar a los jóvenes como sujetos activos. Mal podría pretenderse obtener educandos activos, a través de la simple memorización y repetición de ideas. De este modo, el método de casos se presenta como la metodología didáctica más efectiva a los fines de formar ese tipo de jóvenes.

Por otra parte, y respecto a en qué medida es posible enseñar mediante este método utilizado mayormente en el nivel universitario en el nivel secundario, se pudo ver *supra*, que afirma Wassermann (2006) que la enseñanza basada en el método de casos se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad. Pero para que cumpla lo que promete en relación con el aprendizaje de los alumnos, la metodología debe ser fiel a los principios básicos de la enseñanza de casos.

Así las cosas, resultando que el método de casos es útil y que, además, es posible de emplear en la asignatura que ocupa, solo resta que la metodología sea fiel a los principios básicos de la enseñanza de casos. De este modo, es claro que la capacitación y la formación de los profesores es fundamental para que el mismo funcione aptamente.

En consecuencia, la propuesta de intervención formulada resulta acorde para cumplir con el objetivo de dar a conocer esta forma de enseñanza como estrategia didáctica. No obstante, es posible señalar que lo propuesto no alcanza para que un docente domine el método, pero, por lo menos, dar a conocer el mismo resulta la base para que un educador puede decir si le interesa utilizarlo o no. Luego, a partir de allí, dependerá de su vocación docente y de su apego al cumplimiento del diseño curricular correspondiente.

Por último, recuérdese nuevamente lo dicho por Albert Einstein, quien afirmó que “la mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original”, pues si se logra que el método de casos llegue a la mayor cantidad de docentes posible, por lo menos, como una nueva idea incipiente en las mentes de los educadores, resultará que ya se habrá logrado algo positivo, con miras, nada más y nada menos, en lograr una mejor forma de educar a los jóvenes.

6. Referencias bibliográficas

- Behar Rivero, Daniel Salomón (2008). Metodología de la investigación. Editorial Shalom.
- Bravin, Clara y Pievi, Néstor (2008). El documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa es una publicación elaborada en el marco de la Coordinación de Investigación del INFD, iniciativa conjunta de la organización de Estados Iberoamericanos y UNICER.
- Calpanchay Suárez, Patricia Carina (2021). El método de casos como herramienta de enseñanza. Sus resultados y reflexiones en épocas de pandemia. OMNIA. Derecho y Sociedad N° 4, pp. 47-54. <https://doi.org/10.53794/ro.v4i4.332> .
- Camilloni, Alicia R. W. (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Cordeiro, María Cecilia, Coria, Marcela, Ayala, Ana y Stefanizzi, Rafaela (2017). El método de caso como estrategia didáctica aplicada a la enseñanza de la gestión de la información en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação, vol. 4, N° 2. pp. 3-22. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8257/pr.8257.pdf .
- Godio, Leopoldo M. A. (2016). El “método de casos”: algunas consideraciones para su aplicación a cursos de derecho internacional en Universidades Argentinas, en particular, la Universidad de Buenos Aires. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja, N° 16, pp. 46-59. <http://www.derecho.uba.ar/revistas-digitales/index.php/revista-electronica-gioja/article/view/44> .
- Goldschmidt, Werner (1971). El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica. Lecciones y Ensayos, N° 43, 44 y 45, pp. 197-204. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/04/el-analisis-de-casos-como-elemento-imprescindible-de-la-ensenanza-juridica.pdf .
- Jiménez, Andrés Rodríguez y Pérez Jacint, Alipio Omar (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. Revista Escuela de Administración de Negocios N° 82, pp.179-200. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647> .

- Latorre Beltrán, Antonio (2009). La investigación en Acción en Rafael Bisquerra Alzina (coord.), Metodología de la investigación educativa, 2da. Edición, pp. 369-394. Editorial La Muralla S.A.
- Miller, Jonathan M. (1987). El método de casos y la educación legal en la Argentina. Lecciones y Ensayos N° 48, pp. 339-357. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/48/el-metodo-de-casos-y-la-educacion-legal-en-la-argentina.pdf> .
- Sabino, Carlos (1998). El proceso de la investigación. Lumen.
- Salgado, Alí Joaquín (1993). Derecho procesal civil. Método de casos. Astrea.
- Toller, Fernando M. (2005). Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso. Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, pp. 921-941.
- Wassermann, Selma. (2006) El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu.

7. Páginas web consultadas.

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (25 de noviembre de 2022)

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20%285%29.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (25 de noviembre de 2022)

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Derecho.pdf>

8. Anexos

8.1. Entrevista

El día lunes 18 de julio de 2022 a las 17 horas me apersono en el domicilio de S. P. M. y luego de saludarnos procedo a realizar la entrevista, cuyo registro transcribo:

1) ¿Cuál es su formación de base?

Soy abogada egresada de la Universidad de Buenos Aires en diciembre del año 1993.

2) ¿Ha realizado el tramo de formación docente?

Si. Lo hice mientras ejercía la profesión, apenas terminé la carrera de abogacía en un instituto de educación terciaria de Ramallo. Tuvo una duración de dos años, con un cursado de dos días a las semanas. Me acuerdo que eran muchas horas, llegaba muy cansada y a altas horas de la noche.

3) ¿Hace cuantos años que es docente?

Ahora estoy recientemente jubilada, pero fui docente durante veinticinco (25) años. Siempre me desempeñe en el nivel secundario, en diferentes asignaturas que muchas veces fueron cambiando de nombre en el tiempo.

Por ejemplo, fui profesora titular de derecho laboral, derecho comercial, formación ética y ciudadana, técnica impositiva, derecho a secas, y otras más que ahora no recuerdo.

Ni bien terminé la capacitación docente, ya comencé a tomar horas como suplente en diversas materias, pero básicamente, esas fueron las materias que fui enseñando durante mi carrera.

4) ¿Qué tal ha sido su experiencia docente a lo largo de su carrera?

Realmente fue muy gratificante.

5) ¿Sus clases fueron dadas siempre del mismo modo?

No. Considero que con la experiencia que iba adquiriendo, fui modificando mi práctica docente. Pero siempre adaptándome al grupo y a las inquietudes que planteaban o que se presentaban por diferentes circunstancias.

6) ¿En sus clases, daba ejercicios prácticos a sus alumnos o consistían más bien en desarrollos teóricos?

Si, así es, daba ejercicios prácticos, pero luego del desarrollo teóricos de los temas.

Por lo general, los ejercicios consistían en guías de investigación, lecturas de material previamente asignado, les hacía hacer trabajos en grupos, presentar monografías, buscar noticias, analizar recortes periodísticos de actualidad relacionados con los temas de clases.

7) ¿Cuál era el nivel de participación de los alumnos?

Y eso depende, variaba mucho dependiendo de los grupos.

Algunos grupos eran muy buenos y otros la participación era poca o nula.

8) ¿Conoce el método de enseñanza denominado método de casos?

No, la verdad que no he escuchado hablar de un método con ese nombre. Estimo que se trata de utilizar casos prácticos en la enseñanza, lo que, como dije antes, siempre traté de hacer en mis clases para que los chicos no aprendan y repitan como loros, sino que puedan bajar los conocimientos a la realidad y el día de mañana les sirva para la vida.

9) ¿Podría decir que los alumnos fueron siempre iguales desde que comenzó a dar clases hasta que terminó o fueron variando con el pasar de los años?

No, claramente fueron variando. A mi parecer, al principio estaban más abocados al estudio, pero luego con el paso de los años la apatía se fue apoderando de ellos, sumado otros problemas como la falta de atención, de capacidad de lectura comprensiva, de inquietud.

10) ¿Hay algo que desee agregar?

Si, sumado a lo que dije anteriormente, para mí el problema de la educación radica en que la pobreza ha aumentado considerablemente. Pero no sólo por una cuestión económica, es decir, del nivel de ingresos, si no que cuando comencé a enseñar recuerdo que los chicos no pasaban tantas necesidades como si lo hacían al final de mi carrera docente y sumado a ello aparecieron otros problemas sociales tales como la droga, violencia, desmembramiento familiar, marginalidad, etcétera. Todos esos problemas fueron circunstancias que aparecieron con el correr de los años. Entiendo que se necesitan políticas que exceden lo meramente educativo, sino que se necesita buscar soluciones a

otros problemas que son iguales de importantes y que impiden desarrollar eficazmente un proceso de enseñanza - aprendizaje.

Además de eso, recuerdo que al principio los docentes eran profesionales de mucha experiencia y antigüedad, mientras que en los últimos años fui notando que en su mayoría se trataba de gente joven, sin mucha experiencia y que daban clases en muchas escuelas. Esto último seguramente porque el salario docente es bajo a mi entender.

8. 2. Observación no participante

1) Registro de campo

Registro N°:1. Fecha:17/11/2021.

Tiempo: Dos horas y veinte minutos.

Lugar: Escuela Secundaria Nro. de Villa Ramallo, Ramallo, Buenos Aires.

Carácter del registro: Observación in situ.

Desarrollo: La clase que se describirá a continuación tiene lugar en una escuela secundaria de gestión pública del turno tarde. Se trata de una institución ubicada en el centro de la localidad de Villa Ramallo, partido de Ramallo, Provincia de Buenos Aires.

Los profesores, según me informan, en su mayoría son profesionales (muchos abogados), habiendo realizado casi todos (por no decir todos para el caso que existe alguna excepción) el tramo de formación docente debido a que el mismo se dicta en la ciudad de Ramallo, entre otras ofertas educativas cercanas. Existe una amplia oferta de profesionales para tomar cargos.

La clase observada corresponde a la asignatura Proyectos Organizacionales del último año del nivel secundario. La materia es dictada por la profesora Dra. A. D. C., quien resulta ser abogada en ejercicio libre de la profesión. Por el momento en esta escuela se encuentra a cargo de sólo esta materia. Cuando se le informó por parte de la Directora del colegio que el suscripto iba a observar su clase se mostró muy predispuesta.

2) ¿En qué enfocaron su observación?

2) A. El principal enfoque de mi observación, relativo a “enseñanza”, estuvo en cómo es la relación del profesor con los alumnos adolescentes. Centré especial atención en ello debido a que, habiendo culminado mis estudios secundarios hace ya casi quince años, tenía ciertos prejuicios acerca de, por ejemplo, el interés de los alumnos para aprender, el respeto de estos hacia el docente, sus conductas respecto de sus compañeros, etcétera.

Debo señalar, que quede sorprendido con la observación, ya que fue justamente todo lo contrario a lo que me esperaba. Alumnos muy educados, interesados en el tema, participativos, respetuosos entre sí y para con el docente, cumplidores. Lo anterior, sin excepciones ya que no hubo un alumno al cual se le pudiera reprochar alguna conducta indebida durante las dos horas de clases que duró mi observación.

2) B. Lo que me resultó dificultoso abordar, también relativo a la enseñanza, es todo lo que se relaciona con la dimensión circular institucional. Entiendo, que no es posible acceder a dicha información a través solamente de observaciones. Para ello, se requiere, entre otras actividades, entrevistar a la directora y buscar documentación e información relativa al plan de estudios, programas, etcétera.

2) C. Dimensiones:

1. Tiempos

La jornada del día miércoles 17 de noviembre de 2021 comenzó a las 13:30 horas. La primera hora de ese día correspondía a la materia Proyectos Organizacionales. La clase tuvo una duración de 1 hora cada módulo, siendo el primer módulo de 13:30 horas a 14:30 horas, luego hubo un recreo de 10 minutos, y a continuación se reanudó la clase con el segundo módulo de 14:40 a 15:40 horas.

2. Espacios

En el aula: La misma era relativamente grande teniendo en cuenta la cantidad de alumnos. Con muy buena ventilación y luminosidad, ya que poseía dos ventanales grandes. Con aire acondicionado, aunque no se utilizaba por circunstancias relativas al COVID, contaba además con ventilador de techo y con calefactor. Los bancos estaban todos ubicados de frente al pizarrón. En las paredes había afiches de otras materias y, además, carteles relacionados con el viaje de egresados a Bariloche que tienen los alumnos a fin de año. El lugar genera una sensación de comodidad y de tranquilidad, debido a que, como dije antes, tiene una muy buena ventilación que cumple con las medidas de prevención requeridas por la pandemia.

3. Agrupamiento de alumnos

Las tareas que hacían los alumnos el día de la observación eran individuales, debido a que repercutían directamente sobre la nota final de cada uno. Durante el año académico no se reunían con compañeros de otros cursos, pero si había trabajos que eran grupales. Durante la clase se consultaban entre ellos y también preguntaban a la profesora cuando tenían dudas. Trabajaron toda la clase en un ambiente colaborativo.

4. Enseñanza

En la clase que tuve la posibilidad de observar, el docente no tenía mucho que explicar debido a que se trató sobre todo de una clase evaluativa. En su mayoría, las

preguntas a contestar se basaban sobre dudas respecto de las preguntas de examen. No obstante ello, cuando los alumnos tenían alguna duda sobre determinadas cuestiones teóricas, siempre le podían preguntar a la profesora quien no dudaba en darles información para que razonen y lleguen a sus propias conclusiones.

De esta manera, al tener que realizar y entregar un trabajo escrito, no hubo mucho tiempo para exposiciones teóricas, ni demostraciones. La totalidad de los alumnos tenían que responder las mismas preguntas que al inicio de la clase indicó la docente.

No le fue necesario a la docente remarcar su autoridad durante la clase debido a que, como dije anteriormente, los chicos se mostraron muy respetuosos e interesados en hacer la actividad encomendada de la mejor manera posible, quizás, debido a que repercutía directamente en su calificación final.

En cuanto al material, solo se utilizó el pizarrón y respecto al uso de las Nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación Social todos los alumnos contaban con celular y siendo que la escuela contaba con WIFI, podían tener acceso a internet. Lo cual, entiendo les fue muy útil para hacer la actividad.

5) Aprendizaje

Debido a la modalidad del trabajo en clases durante mi observación que, como vimos, se trató de un trabajo escrito no se pudo advertir estilos de aprendizajes. Sin embargo, el docente me indicó que acreditará que el alumno alcanzó los conocimientos requeridos por el programa en base al resultado que demuestre el examen realizado.

6) Modos de evaluación

En cuanto a la forma de evaluación, cabe señalar, que durante el año los alumnos trabajaron en base a un documental llamado “Period. End of Sentence” y en una forma de trabajo que se llama Aprendizaje basado en proyecto. Este consiste, según me indicó la docente, en una forma de enseñanza a través de la elaboración de proyectos en grupos de estudiantes. A partir de un problema, los estudiantes realizan un proceso de investigación donde trabajan de manera autónoma con el fin de conocer y comprender el mundo real.

Está planificado de manera tal que se trabaje en conjunto con otras dos materias que son economía política y filosofía, para así un mismo tema ser abordado desde diversas áreas del conocimiento. Me indicó además la docente que el trabajo consistía en realizar microemprendimientos. A su vez, en base a un comentario de un alumno quien dijo

expresamente “en filosofía no entendemos nada” (sic) se notó que donde más tenían problemas era en dicha asignatura.

Agrega la docente, que lo buscan es que los alumnos participen, vinculen saberes, se integren diferentes materias, pero sobretodo que los estudiantes lleven a cabo proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá de la escuela.

El trabajo que estaban realizando era justamente la evaluación final escrita sobre todo lo que habían trabajado durante el cursado. El mismo sería la nota final del trimestre que se promedia con los anteriores.