

LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO POR MEDIO DEL MÉTODO DE CASOS¹

M.^a ISABEL GARRIDO GÓMEZ

Profesora Titular de Filosofía del Derecho

misabel.garrido@uah.es

Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá

Resumen: El objetivo del presente trabajo es dar a conocer que el método de casos es uno de los instrumentos educativos más relevantes e innovadores dentro de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en general y, más concretamente, de la Filosofía del Derecho. La metodología empleada se resume en el uso de procedimientos que logren despertar y desenvolver competencias y habilidades que permitan a los alumnos ser buenos profesionales cuando hayan finalizado sus estudios. Al tiempo que se adquieren conocimientos sólidos que no se olvidarán fácilmente porque se han procesado y entendido. Los resultados obtenidos son el llevar a cabo un trabajo más colaborativo y crítico, el aprender a superar el estudio memorístico, el fomentar la participación y el motivar al alumno haciendo que se sienta protagonista. Por tanto, se han de fomentar este tipo de prácticas que tienen su origen en el ámbito anglosajón y no son muy comunes dentro de nuestro entorno cultural, pero siempre necesitan ir acompañadas de otros métodos complementarios.

Abstract: The case method is one of the most important educational tools and it is innovative in teaching and learning of law in general and, more specifically, in Philosophy of law. The methodology is summarized in the use of procedures that achieve awake and develop competencies and skills that the students need to be good professionals when they have finished their studies. While solid knowledge is acquired not be easily forgotten because they are processed and understood. The results obtained are conducting a more collaborative and critical learning to overcome the rote study, to encourage participation and to motivate the students sitting protagonist. Therefore, we have to encourage this kind of practices that are rooted in the Anglo-Saxon area and are not very common in our cultural environment but always need to be accompanied by other complementary methods.

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto “El método de estudio de casos en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía del Derecho” de la Universidad de Alcalá (UAH/EV437) y del Proyecto Consolider-Ingenio 2010 “El tiempo de los derechos” del Ministerio de Economía y Competitividad de España (CSD2008-00007).

Palabras clave: Innovación docente y del aprendizaje, método de casos, Filosofía del Derecho, trabajo en equipo, espíritu crítico, trabajo colaborativo, participación.

Keywords: Teaching and learning innovation, case method, Legal philosophy, team work, critical thinking, collaborative work, participation.

Sumario: 1. Introducción 2. Procedimiento del método de casos 3. Objetivos planteados 4. Pruebas de evaluación 5. Valoración del método de casos 6. Conclusiones 7. Bibliografía

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Para ello, se emplean muchos medios de enseñanza-aprendizaje y uno de ellos es el método de casos como herramienta innovadora. De hecho, desde la introducción del estudio de casos en la *School of Law* de la Universidad de Harvard y su adopción por la *Harvard Business School* y otros centros, se ha ido extendiendo de forma constante².

Pues bien, la pregunta que a continuación nos tenemos que hacer es cuál es el enclave del método de casos dentro de los sistemas jurídicos tradicionales y por qué su raíz se encuentra, sobre todo, en el ámbito anglosajón. Desde este punto de vista y manteniendo una posición clásica, dentro de los sistemas jurídicos que pertenecen a la cultura jurídica continental la fuente del Derecho por antonomasia es la ley, así que hablar de un ordenamiento jurídico supone que las normas que lo componen no están aisladas, sino que están interconectadas por su pertenencia a un sistema en base a una estructura. El concepto de estructura lo que nos da a conocer es la existencia de una pluralidad de elementos, condicionados unos con otros conforme a un dinamismo permanente y la configuración de una totalidad³. Así pues, los sistemas jurídicos se suelen caracterizar por su sentido ordenador, siendo muy útil el establecimiento de tipos funcionales concretados en varias clases de contenidos: el de las funciones primarias, manifestadas en tareas como el control del comportamiento y la represión, el otorgamiento de instrumentos para el desenvolvimiento de la interacción privada, la regulación de la distribución social de bienes y servicios y la resolución de disputas, las cuales están fuera de la normatividad positiva; y el de las funciones secundarias, que se remiten a la condición que desempeñan las normas en el seno del sistema⁴. La configuración del Derecho como sistema normativo implica un proceso encarrilado hacia diversas operaciones que muestran características

² FLECKNOE, M. (2002). "How Can ICT Help us to Improve Education?", *Innovations in Education and Teaching International*, 39/4: 271-279; MARCELO, C. (2001). *El proyecto docente una ocasión para aprender*, en GARCÍA-VALCÁRCEL, A.: *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, págs. 45-77.

³ LUMIA, G. (1991). *Principios de Teoría e ideología del Derecho*, trad. de A. Ruiz Miguel. Madrid: Debate, págs. 53-54.

⁴ RAZ, J. (1985). *La autoridad del Derecho. Ensayos sobre Derecho y moral*, trad. y notas de R. Tamayo y Salmorán. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 213 y ss.

estructurales e insuficiencias formales, posibilitando su reformulación con la finalidad de obtener un sistema más simplificado⁵.

Aplicado este nivel de comprensión, el proceso de sistematización corre paralelo a la evolución del Estado moderno, siendo uno de los aspectos más representativos de los ordenamientos jurídicos más evolucionados en los que actúa como elemento esencial de la seguridad jurídica. En este sentido, su estructura constituye un todo único y bien delimitado con unas peculiaridades que informan cada elemento⁶. Si bien, por lo que respecta a las normas solo existen como partes de un ordenamiento que se inserta en un sistema en el que se ha dotado de competencia y capacidad a unos poderes para dictar preceptos jurídicos. La idea de un legislador único, capaz de satisfacer todas las necesidades reguladoras, no es concebible hoy. El proceso de creciente internacionalización y globalización de la vida económica, social y política, junto al compromiso de atender a la procura existencial que liga al Estado social con los ciudadanos y la necesidad de descentralizar el poder, hacen inimaginables las ideas de un regulador único y de un sistema compuesto por un escaso número de normas.

En contraste, se aprecia que en el sistema anglosajón, es decir, el del *common law*, el Derecho está constituido por un cuerpo de reglas tradicionales establecidas por la costumbre y formuladas por las sentencias de los tribunales, salvo cuando haya una norma legislativa. Esto significa que las reglas se presentan como regulaciones de excepción, como sectores que por mandato expreso quedan exceptuados del imperio del *common law* y son regidos por los preceptos que el legislador ha establecido. Las excepciones son los sectores respecto de los cuales se han elaborado leyes. Las consecuencias son dos. La primera es que la interpretación que los tribunales han de dar a las leyes debe ser restrictiva, no debiendo proyectar sus principios más allá del campo expresamente abarcado. Y la segunda consiste en que la misma aplicación de las leyes está subordinada a la que los tribunales entienden por precedentes, recordando el principio del “tácito cheque en blanco a favor del juez” un acentuado matiz del *common law*⁷.

Por último, existen otros mecanismos y vehículos de origen contractual y jurisprudencial que dan gran relevancia a la realización práctica de la equidad. Así, los *standards* jurídicos que constituyen la directiva que guía al juez, dejándole campo libre para ver lo que en cada momento y caso es de justicia en relación con las necesidades sociales, muestran el tipo medio de conducta correcta en circunstancias regulares con respecto al ámbito variable del

⁵ ALCHOURRÓN, C. E. y BULYGIN, E. (2002). *Introducción a la metodología de las Ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Astrea, pág. 24.

⁶ PÉREZ LUÑO, A. E. (2004). *El sistema de los derechos fundamentales*, en PECES-BARBA, G. y RAMIRO AVILÉS, M. A.: *La Constitución a examen: un estudio académico 25 años después*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid-Marcial Pons, págs. 380-381.

⁷ BONET RAMÓN, F. (1960). “La equidad en los ordenamientos jurídicos privados”, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*, 8: 299-300; MARÍN CASTÁN, M. L. (1985). *Significado y alcance de la equity anglosajona*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, págs. 330 y ss.; RADBRUCH, G. (2001). *El espíritu del Derecho inglés*, trad. de J. C. Peg Ros, anotaciones y epílogo de H. Scholler, estudio preliminar de M. Ayuso. Madrid: Marcial Pons, págs. 50 y ss.

Derecho. El *standard* por su naturaleza amoldable escapa de la fijeza rígida y la precisión inflexible que hace inmutable la regla. Como correctivo, complemento o suplemento de la norma, pretende resolver el conflicto que se suscita y estabilizar las relaciones jurídicas, presentándose una vía abierta al Derecho de equidad. Tiene sus mismas finalidades, conseguir la adaptación del Derecho a las condiciones sociales y realizar la individualización de sus soluciones⁸.

La discrecionalidad judicial, correspondiente al *case law* y exteriorizada en un simple sistema de acciones, se mantiene a pesar, en primer término, de la doctrina de los precedentes, ya que solo vinculan en cuanto a la *ratio decidendi* en casos especiales, y adolecen de falta de claridad y sistematización dentro de los principios establecidos derivados de la enorme complejidad y extensión de los *reports*. Conforman una vinculación relativa en los supuestos en que la decisión provenga de tribunales de igual rango o inferior, pudiendo variar la doctrina de los dictados por él mismo anteriormente cuando el precedente sea erróneo en Derecho o razón, o cuando las circunstancias del caso sean tales que hagan de su aplicación la máxima *communis error facit jus*. El precedente es construido en función de la norma o principio del Derecho inducido de la decisión judicial, declaratoria o confirmadora del Derecho vinculante para los tribunales dentro de ciertos límites dados por la razón. Y, en segundo lugar, la discrecionalidad opera también con la existencia del Derecho estatutario. En tanto que este impone una permanencia y una continua fidelidad a un sistema de principios admitidos por todos sin críticas; como fiel reflejo de la concepción imperante de la justicia, el *case law* rebasa el campo de la mera aplicación jurídica para entrar en el de la modificación y renovación de las normas⁹.

Pues bien, dentro de los dos contextos expuestos, se puede apreciar que, como decíamos en un principio, el método del caso tiene su origen en el seno de los sistemas anglosajones, si bien lo que se intenta es trasladarlo al estudio de los Derechos que pertenecen al ámbito continental. No obstante, aunque nos encontremos en el terreno del sistema continental consistente en una facultad de apreciación del hecho concreto en cuanto a su adecuación con el supuesto ya tipificado, en un poder de adaptación (y de especificación) de la previsión normativa determinadora de los elementos del tipo¹⁰, es claro que la idea de certeza del Derecho ha cambiado y ha hecho que haya una mayor permeabilidad.

2. Procedimiento del método de casos

El método del caso consiste en la descripción de una situación con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en un campo determinado -en nuestro caso en el ámbito de la Filosofía del Derecho-. La situación puede presentarse mediante un texto escrito,

⁸ FERNÁNDEZ DE VELASCO, R. (1927). “El “standard” de Derecho en la jurisprudencia inglesa y su aplicación”, *Revista de Derecho Privado*, págs. 131-144; VINOGRADOFF, P. (1961). *Common Sense in Law*. Londres: Oxford University Press, págs. 85 y ss.

⁹ DAWSON, J. P. (1968). *The Oracles of the Law*. Westport: Greenwood Press, págs. 1-8; MARÍN CASTÁN, M. L. (1985). *Significado y alcance de la equity anglosajona*, cit., págs. 73 ss.

¹⁰ BETTI, E. (1975). *Interpretación de la ley y de los actos judiciales*, trad. J. L. de los Mozos. Madrid: Edersa, pág. 147.

filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual. Generalmente plantea problemas divergentes puesto que no tiene una única solución. Las etapas empleadas son la entrega, selección y análisis de información, la presentación, y la discusión¹¹. El caso se propone para que individual y colectivamente los estudiantes lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se habrá de estudiar la situación, definir los problemas, llegar a unas conclusiones propias sobre las acciones que habría que emprender, construir ideas, defenderlas y reelaborarlas con nuevas aportaciones. Es fundamental que los estudiantes se identifiquen con el caso en cuestión y tengan un grado de aproximación adecuado, debiendo ser próximos y derivar en decisiones similares a las que tomarían en su futuro profesional¹². Los alumnos deben saber con anterioridad qué se va a explicar, las clases serán interactivas, dividiéndose en grupos de trabajo y habrá seminarios. A su vez, llevarán a cabo exposiciones orales sobre distintos temas, teniendo que debatir con sus compañeros. Se deberán realizar trabajos por escrito, y se utilizará la plataforma virtual que corresponda como herramienta complementaria para la entrega de documentación pudiendo proyectar películas relacionadas con las materias a tratar.

Otro tipo de acciones pueden consistir en presentar casos ya resueltos para que se consulten conforme se va avanzando en el programa, simplificando y haciendo más comprensibles sus contenidos a la hora del estudio y del examen al crear un efecto de retroalimentación en el aprendizaje. Junto a facilitar posibles preguntas sobre los casos, elaborar un guión y colgar fichas de los comentarios de texto, sentencias o películas que se tengan que analizar y que constituyan los contenidos de cada uno de los casos trabajados.

Los pasos concretos que se han dispuesto para aplicar esta metodología son:

- a) El profesor/a ha de partir de una serie de casos prácticos.
- b) El profesor/a ha de presentar los casos en forma de conceptos, modelos y/o variables que se relacionan con los otros casos, poniendo de manifiesto su multidimensionalidad.
- c) El profesor/a ha de incidir en el desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio de las distintas profesiones jurídicas, superadoras del simple tecnicismo.
- d) El profesor/a debe establecer la conexión de los casos prácticos con lo conocido en el ámbito jurídico y con la vida social cotidiana, revisando sus efectos y sopesándolos con una postura propia del estudiante.

Con lo que hemos dicho hasta ahora, la planificación a seguir podría ser la siguiente. En primer lugar, se prepararía una guía explicativa para entregarla con carácter previo a los alumnos. Con posterioridad, se debería hacer un esquema de la estructura de los informes a

¹¹ APARICIO, P., CASTÁN, J. M., ESPULGA, C. M., GALLARDO, E., GUITART, L., MIRAVITLLES, P., NÚÑEZ, A., RIMBAU, E., TRIADO, X. y VIU, M. (2004). "Desarrollo de casos audiovisuales para el aprendizaje en organización de empresas", en *III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, 1 y 2 de julio de 2004. Gerona: Universidad de Gerona; FERNÁNDEZ, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE-Universidad Politécnica de Valencia.

¹² BERNÉ, C. (2000). *La investigación con el método del caso. Aplicaciones en organización de empresas y marketing*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

presentar junto al de las exposiciones públicas. Igualmente, se procedería a la redacción de notas pedagógicas que reflejen un resumen del caso, los objetivos pedagógicos, las fuentes de los datos, los criterios de selección de los materiales documentales, la conexión con contenidos teóricos, la bibliografía y las preguntas que orienten la comprensión de cada uno de los casos, porque se trata de guiar a los alumnos con el fin de que reflexionen sobre los problemas que cada caso ofrece¹³.

Por lo tanto, existe un proceso de uso que se puede desdoblar en los siguientes pasos:

a) La preparación. Por medio de ella se incluirá una lectura individual del caso, un análisis, una búsqueda de información suplementaria, una redacción de notas de apoyo para la discusión en subgrupo o algún otro medio similar. Además, se elaborará individualmente un diagnóstico y un plan de acción para defenderlo ante una audiencia crítica. Dentro de esta primera fase, se organizarán grupos de alumnos y cada grupo discutirá el caso, contrastará impresiones y reforzará o redefinirá sus posturas personales. Añadidamente, se examinarán las cuestiones planteadas y se debatirá sobre las posibles respuestas.

b) Interrogatorio sobre el caso. En esta segunda etapa, se discutirá con toda la clase el caso. Se debatirá en general y tal discusión será conducida por el profesor, se analizará el caso de forma conjunta, se adoptará una solución por consenso y se sintetizarán las aportaciones realizadas.

c) Actividades de seguimiento. El caso debe generar interés por saber y el interrogatorio debe servir para potenciarlo. Al finalizar, se pueden proponer lecturas o indagaciones que incrementen el conocimiento sobre el tema¹⁴.

Por otra parte, las variantes de los casos se pueden referir a distintos criterios, por ejemplo, a la conformación de los grupos, jugando con grupos iguales, tras la formación el profesor presenta el supuesto y el plan de trabajo. Cada grupo lo analiza, hace un inventario de problemas y plantea soluciones. Luego hay una puesta en común y un debate. Aparte de esto, puede haber diferentes niveles de estructuración del caso, pudiendo ser abiertos: el alumno únicamente recibe una información general. Cada grupo dispone de un tiempo determinado para elaborar una lista de las informaciones complementarias que necesita. Cada grupo trabaja con el material recibido y en una puesta en común final se confrontarán los resultados según la información recibida y utilizada. Otra posibilidad es la de la creación de grupos iceberg, aquí se dará poca información y habrá que deducirla o buscarla adicionalmente. Y, por último, nos encontramos con la variante en serie, donde la información se irá proporcionando gradualmente, a título ilustrativo con el seguimiento de

¹³ BOEHRER, J. y LYNSKI, M. (1990). *Teaching with Cases: Learning to Question*, en SVINICKI, M. D.: *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, págs. 41-57; SOLANES, A. y GARCÍA MEDINA, J. (2011). “La aplicación del case method en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos”, en *IV Jornadas de Innovación Docente y de Convergencia al EEES, 3 y 4 de mayo de 2011*. Valencia: Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia (www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente.../solanes_medina.pdf).

¹⁴ VARIOS AUTORES (2006). *Método de casos*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

una situación encontrada en la prensa¹⁵. Al final del proceso, se aportará una solución razonada en la que se cuente con los datos del caso concentrándose su esfuerzo en conciliar las diversas soluciones. Lo que se pretende es entrenar al grupo para encontrar la solución más razonable.

En la búsqueda de una serie de paradigmas que sean válidos, se suele establecer como uno de los más relevantes el análisis interpretativo. La teoría interpretativa de la acción es concebida como una síntesis de las conductas y del sentido social. El análisis interpretativo consiste en un procedimiento de Derecho y ciencias sociales que pone de relieve la trascendencia que tiene la lectura realizada por el lector de los textos jurídicos. Se efectúa por medio de una perspectiva que ha de utilizar la idea y la acción, el sentido y la realidad, la coacción y la creatividad, el poder y la resistencia, el equilibrio y el cambio, el trabajo empírico y la aproximación crítica, las categorías tradicionales no son aprioristas ni imprescindibles. De aquí que algunos centren su trabajo en el tema de la diferencia y de la marginalidad en el Derecho, y en el papel de las alternativas en la regulación de la sociedad, relativizando la función del Derecho. Otros, en cambio, han enfocado la actividad en una aproximación constitutiva que bebe de la fuente de los postmarxistas¹⁶.

Sin embargo, el método del caso no actúa aisladamente y debe conjugarse y complementarse con otro tipo de acciones como es el supuesto del empleo de las TIC, y junto a ellas reflexionar sobre la estructura de los programas de las asignaturas, con el fin de mejorar la adaptación de los mismos al uso de la plataforma, gestionar los materiales correspondientes a cada una de las unidades didácticas, gestionar los casos en la plataforma e implementar determinadas herramientas ofrecidas por la plataforma -autoevaluación, calendario de realización de los casos y foros-¹⁷.

Desde este punto de vista, el método del caso se debe aprovechar para favorecer el aprendizaje del trabajo en grupo: acostumbrarse a argumentar las opiniones y a hacerlas válidas, ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas, implicarlos en su propio aprendizaje, actuando proactiva y responsablemente a lo largo de todo el proceso¹⁸, propiciar buen ambiente de trabajo en equipo y de colaboración, asociando conocimientos y aprendiendo a desenvolver estrategias de análisis compartido de situaciones, favorecer un amplio abanico de destrezas y habilidades en los

¹⁵ APODACA URQUIJO, P. (2006). *Estudio y trabajo en grupo*, en MIGUEL DÍAZ, M. de: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo Superior*. Madrid: Alianza, págs.169-190.

¹⁶ ARNAUD, A.-J. y FARIÑAS DULCE, M. J. (2006). *Sistemas jurídicos: Elementos para un análisis sociológico*, trad. de la segunda parte de R. Escudero Alday. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, págs. 215 y ss.

¹⁷ CABERO, J. (1994). "Nuevas Tecnologías, Comunicación y educación", *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 3:14-25.

¹⁸ BERNAL GARCÍA, J. J., SOLEDAD MARTÍNEZ, M. D. y SÁNCHEZ GARCÍA, J. F. (2007). *20 herramientas para la toma de decisiones*. Madrid: Wolters Kluwer; MERSETH, K. (1990). *The Case for Cases in Teacher Education*. Washington, D. C.: AACTE Publishers.

participantes, como el pensamiento estratégico¹⁹, la deliberación, la ejecución y la toma de decisiones, y la aplicación factible a casi todas las áreas disciplinares en formatos diversos.

3. Objetivos planteados

Partimos de que la dimensión educativa se agrupa en el desempeño de una función socializadora que asegure la igualdad de oportunidades, una tarea democrática que prepare la participación en la vida social y el ejercicio de los derechos y libertades, y una labor que garantice el progreso de la sociedad. Esta descripción hace que haya que educar a la persona proporcionándole una formación integral para apreciar los valores relevantes, ordenando su racionalidad.

Asumidas las perspectivas anteriores, la fórmula política del Estado prevista en la Constitución de 1978 es la primera que hay que tener en cuenta en la educación cívica. Ella viene aunada con la existencia de los valores superiores del ordenamiento jurídico antes aludidos, los cuales constituyen su expresión jurídica, como da a conocer el artículo 1.1 de la CE que estipula que “los valores superiores del ordenamiento jurídico español son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”. En concreto, hay que matizar que la justicia material englobaría la libertad y la igualdad, y que la justicia formal vendría conformada por la seguridad, con algunas puntualizaciones porque se liga a los bienes jurídicos básicos cuyo aseguramiento se juzga social y políticamente necesario, siendo el pluralismo político una manifestación de la libertad²⁰.

De lo expuesto se deduce que el objetivo de la educación en el ámbito de la Filosofía del Derecho debe dar a conocer las normas que conforman el Derecho, enseñando a cultivar un espíritu crítico y a reflexionar sobre el sistema de valores de nuestra sociedad, junto al análisis de la moralidad de las normas jurídicas²¹.

El alcance de la experiencia es el adquirir una visión general del funcionamiento interno del Derecho, desarrollar un instrumental conceptual y lingüístico del vocabulario que permita un mejor aprovechamiento de las restantes asignaturas de la carrera, comprender el significado y funcionamiento del Derecho y de sus instituciones básicas mediante las herramientas suministradas a lo largo de la impartición de la materia, identificar lo jurídico y ubicarlo en el contexto de la sociedad, en concreto, en sus relaciones con el poder y la moral, interconectar los instrumentos desde los que se valoran, en nuestro ámbito cultural, las instituciones políticas y jurídicas, potenciar la capacidad de transmitir ideas, problemas y soluciones en torno a las cuestiones éticas y jurídicas más relevantes de nuestro mundo, y

¹⁹ UROSA, B. (2004). “Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en TORRE, J. C. y GIL, E.: *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Universidad Pontificia de Comillas: Madrid, págs.191-218.

²⁰ ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M. I. y ARCOS RAMÍREZ, F. (2010). *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá, págs. 187-222.

²¹ BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

en relación a sus presupuestos históricos, culturales e ideológicos, y potenciar la capacidad de analizar críticamente las funciones del jurista, del Derecho y de las instituciones jurídicas²². Desde esta visión, el estudio de casos no se debe realizar de forma aislada, sino en forma de conceptos, modelos y variables que se relacionan con los otros casos, poniendo de manifiesto su multidimensionalidad. Las personas a las que se involucra son alumnos de la asignatura de Filosofía del Derecho. La experiencia tiene como objetivos desarrollar el manejo de las fuentes de información que el alumno tiene a su alcance, ya sean de carácter doctrinal, legislativo o jurisprudencial, potenciando la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos y la capacidad de transmitir ideas, problemas y soluciones, mediante la superación de un análisis meramente memorístico de los temas que conforman los programas oficiales de la asignatura.

Además, los estudiantes han de entender por esta metodología la misión de los operadores jurídicos y el nivel de incidencia de las normas en sus conductas. En el primer punto, la correspondencia es un aspecto de la relación semántica entre un contenido de proposiciones y un estado de cosas. En el segundo, la relación implica que exista un sistema normativo, no pudiendo definirse la eficacia en el nivel de correspondencia entre acciones y prescripciones integrando las condiciones precisas de la existencia del sistema²³. Pero se debe ir a más, el método del caso sirve para que el alumno aprenda a argumentar sus posturas de una forma adecuada y le sirva de entrenamiento para el desempeño de su futura actividad profesional. Así, sabiendo las técnicas de los distintos tipos argumentativos, aprenderá a saber defender sus ideas mediante un espíritu crítico, lo cual conllevará su motivación y la potenciación de su autoestima personal.

Los pasos dados consistirían en indicar cómo ha de ser captado el orden jurídico, gracias a los modelos de pensamiento y a la indagación de la forma en que los juristas emplean el Derecho, por la interpretación de sus expresiones y la reconstrucción de las fuentes obtenidas. Estudiar el problema de la justificación del Derecho en base a la fijación de los hechos jurídicos, así como en el proceso de buscar la ley aplicable y de investigar las posibilidades de ejercitar el poder discrecional en la solución de un conflicto, o en imaginar supuestos o normas que habrían de ser adoptados en una situación de *lege ferenda*. Y, por último, ayudar al jurista en su tarea intelectual de manejar el Derecho.

Se suele decir que la argumentación jurídica abarca tres tipos de razonamiento: el deductivo, el inductivo y por analogía, pudiendo cada uno de los argumentos conducir a conclusiones iguales o diferentes. Se dice que la gente argumenta cuando, partiendo de premisas, se deduce una conclusión. La argumentación es un proceso de inferencia en virtud del cual por premisas conocidas o verdaderas se llega a otra verdad diferente, siendo ineludible la inferencia en el razonamiento deductivo y contingente en el inductivo. Mas el argumento por antonomasia en el razonamiento jurídico es el deductivo. En una inferencia

²² ABAD ARANGO, D. (2007). *El método de casos*. Bogotá: Observatorio de Calidad en Educación, Centro Internacional de Calidad. Universidad Nacional de Colombia; WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

²³ NAVARRO, P. y REDONDO, C. (2000). *Normas y actitudes normativas*. México, D. F.: Fontamara, págs. 22 y ss.

válida deductivamente -considera Atienza²⁴-, si las premisas son verdaderas, también es verdadera la conclusión. Esa noción de argumento parece en principio aplicarse a los diversos contextos jurídicos. Así, la decisión del juez, o de cualquier otro aplicador del Derecho, se suele presentar como el resultado de una operación lógica: a partir de la norma (premisa mayor) y de unos hechos que se estiman probados (premisa menor) se llega a la conclusión (fallo). De un fallo judicial que no adoptase esta forma deductiva diríamos que carece de justificación. No obstante y desde hace tiempo, se ha puesto de relieve la insuficiencia del razonamiento deductivo en la argumentación jurídica que podría quedar extractada así²⁵.

"1) No dice nada sobre cómo establecer las premisas, esto es, parte de ellas como de algo ya dado; 2) no dice en rigor tampoco nada sobre cómo pasar de las premisas a la conclusión, sino que únicamente da criterios sobre si un determinado paso está o no autorizado, digamos, no tiene valor heurístico, sino de prueba, no opera en el contexto de descubrimiento, sino en el de justificación; 3) es dudoso -o, al menos, muchas veces se ha dudado- que quepa una inferencia normativa, esto es, una inferencia en que, por lo menos, una de las premisas y la conclusión sean normas (o sea, enunciados no susceptibles de ser calificados como verdaderos o falsos), como ocurre en el silogismo judicial (y, en general, en el silogismo práctico-normativo); 4) solo suministra criterios formales de corrección: un juez que utilice como premisas, por un lado, una norma manifiestamente inválida y, por otro, un relato de los hechos que contradice frontalmente la realidad, no estaría atentando contra la lógica; 5) no permite considerar como argumentos válidos aquellos en que el paso de las premisas a la conclusión no tiene carácter necesario, aunque sea altamente plausible; 6) no permite dar cuenta tampoco de una de las formas más típicas de argumentar en el Derecho (y fuera del Derecho): la analogía; 7) no determina, en el mejor de los casos, la decisión en cuanto tal (por ejemplo, "condeno a S a la pena Z"), sino el enunciado normativo que es la conclusión del silogismo judicial ("debo condenar a S a la pena Z"): un enunciado como "debo condenar a S a la pena Z, pero no le condeno" no representaría una contradicción de tipo lógico, etc."

Desde esta perspectiva, el alumno aprenderá a dar una salida a los casos que conlleven indeterminación. Esta indeterminación jurídica se ha de entender clasificada en: a) La indeterminación semántica de los conceptos, o más vulgarmente conocido como textura abierta del lenguaje; b) los casos de indeterminación más fuerte que la anterior; c) otros tipos como la ambigüedad; d) la existencia de más de una norma aplicable a un caso; y e) la indeterminación causada por tener en cuenta los propósitos marcados por la regla. Este conjunto de modalidades se plantean desde una perspectiva apriorística, es decir, que se presentan previamente a producirse el problema, estiman las causas que producen la indeterminación y establece la funcionalidad de la misma²⁶.

²⁴ ATIENZA, M. (2002). "Argumentación jurídica", en GARZÓN VALDÉS, E. y LAPORTA, F.: *El Derecho y la justicia*. Madrid: Trotta, pág. 232.

²⁵ ATIENZA, M. (2002). "Argumentación jurídica", cit., pp. 232-233.

²⁶ RUBIO CARRACEDO, J. (2000). "Ciudadanía compleja y democracia", en RUBIO CARRACEDO, J., ROSALES, J. M. y TOSCANO MÉNDEZ, M.: *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, págs. 27-45; PECES-BARBA, G. (1999), con la colaboración de Asís Roig, R. de, Fernández Liesa, C. R. y Llamas Cascón,

Asumiendo lo dicho, uno de los problemas que se pueden dar en el contexto de la aplicación del Derecho a los casos que se hayan de resolver es el de las lagunas de conocimiento y de reconocimiento, puesto que los supuestos que se dan en la vida real hay que subsumirlos dentro de alguna de las normas de carácter general pertenecientes al Derecho positivo. De esta forma encontramos que puede darse una “falta de información acerca de los hechos del caso”, falta de información que puede ser debida a una carencia de datos empíricos, lo cual es superable gracias a una serie de “presunciones legales”; y que puede producirse una “vaguedad” en los conceptos jurídicos que han sido utilizados²⁷. Al respecto se deben dejar claros tres postulados: 1. Que “la generalidad de la norma, y por ello su distanciamiento en relación a casos particulares, es una garantía de la seguridad jurídica y de la igualdad”. 2. Que “el juicio de igualdad debe hacerse teniendo en cuenta los criterios legales establecidos para la distinción y no casos particulares individualizados”. 3. Que “la norma debe utilizar criterios objetivos generales, cuya razonabilidad y proporcionalidad ha de apreciarse en relación con los casos ordinarios más frecuentes”²⁸.

En resumidas cuentas, los alumnos deberían realizar su trabajo con el empleo del método de casos orientados siempre un modelo dirigido a obtener ciertos objetivos sintetizados en derechos, utilizando una política universalista que permita la integración dentro de unos mínimos irrenunciables.

4. Pruebas de evaluación

Habrá un examen teórico al término del cuatrimestre, que equivaldrá a un 40% de la nota final, junto a diversas pruebas evaluadoras de carácter innovador, como las exposiciones en clase, comentarios, seminarios y trabajos sobre casos, que valdrán al 60% de esa calificación última. Además, se incorporará la técnica de la autoevaluación, tanto de los alumnos con respecto a sus compañeros como de los alumnos con respecto a sus propias intervenciones para que aprendan a valorar las acciones realizadas. En definitiva, la evaluación ayuda a detectar fallos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, a determinar en lo posible sus causas y a contribuir a la búsqueda de soluciones idóneas²⁹.

Ahora bien, el método de casos es complejo puesto que la respuesta no es única y cerrada, sino que admite una diversidad de respuestas siendo lo relevante el proceso recorrido a la

A. (1999). *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, págs. 433-435.

²⁷ HART, H. L. A. (2004). *El concepto de Derecho*, trad. de G.R. Carrió. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, págs. 53 ss.

²⁸ SANTAMARÍA IBEAS, J. J. (1997). *Los valores superiores en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional: libertad, justicia, igualdad y pluralismo político*. Madrid: Universidad de Burgos-Dykinson, p. 330.

²⁹ SOLANES, A. y GARCÍA MEDINA, J. (2011). “La aplicación del *case method* en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos”, cit., (www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente.../solanes_medina.pdf.).

hora de resolver. Lo más valorable es el razonamiento empleado, las relaciones establecidas entre los conceptos y las teorías, las modificaciones que se han introducido en su forma de concebir el conocimiento dentro del trabajo grupal y las relaciones con los compañeros. Teniendo en cuenta las citadas pautas, los datos más significativos a la hora de realizar la evaluación serán: el enfoque del análisis seguido, las dificultades que encuentra el alumno y la manera de solucionarlas, la relación de los conocimientos para responder a las demandas del caso, la eficacia del trabajo en grupo y la viabilidad de la decisión o solución, junto a la justificación teórica y práctica de esta³⁰.

5. Valoración del método de casos

5.1. Fortalezas

En conclusión, se ha demostrado que la labor docente en esta experiencia pretende desenvolver en el pleno sentido del término la labor educativa en la que concurren dos variables fundamentales de distinto orden: el desarrollo de la propia personalidad, y la creación y reproducción de patrones valorativos para insertarlos en el sistema social imperante configurado en un tiempo y en un espacio histórico. Desde este punto de vista, el profesorado debe incidir en el desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio de las distintas profesiones jurídicas, superadoras del simple tecnicismo. Las aportaciones principales que los docentes han manifestado repetidamente son: el logro de una mayor motivación de los alumnos, haciendo que se interesen más y asimilen de modo graduable los temas debatidos, y el establecimiento en las clases de la conexión de lo conocido en el ámbito jurídico con la vida social cotidiana, revisando sus efectos y sopesándolos con una postura propia. Sin olvidar la potenciación del sentido de la responsabilidad de los estudiantes³¹. También se debe tener muy en cuenta como aspecto positivo la vinculación entre la teoría y la práctica, estrechando la brecha que normalmente se suele producir entre ambas.

5.2. Debilidades

Los inconvenientes que se presentan son que el autor es quien recoge los datos a los que se refiere el caso, por lo que la formación debe de ser complementada con la investigación o recogida de datos por parte de los alumnos (a través de actividades de seguimiento). Las soluciones a los problemas que se plantean durante el estudio del caso no se llevan generalmente a la práctica. Por lo tanto, el método no sustituye la formación práctica que debe facilitarse complementariamente (aplicando las conclusiones a situaciones reales). Los alumnos tienen que poseer ciertos conocimientos sobre el tema y no suelen estar acostumbrados al proceso de reflexión sobre problemas en grupo, elaboración de propuestas de solución y su defensa pública y una asignatura semestral no proporcionan suficiente tiempo para desarrollar esta cultura. Las aulas no suelen estar preparadas para el

³⁰ VARIOS AUTORES (2008). *El método del caso*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

³¹ RIPPIN, A., BOOTH, C., BOWIE, S. y JORDAN, J. (2002). "A Complex Case: Using the Case Study Method to Explore Uncertainty and Ambiguity in Undergraduate Business Education", *Teaching in Higher Education*, 7/4: 439-441.

trabajo en pequeños grupos y los grupos grandes incrementan la dificultad de forma exponencial. Además, se requiere una preparación acertada del material y se precisa una habilidad en la dinamización de los grupos³².

Las principales dificultades con las que nos encontramos son que, para realizar el modelo propuesto, es necesaria una formación específica de los docentes, cambiando el paradigma en el que se han formado tradicionalmente, el cual venía centrado en el estudio de aspectos generales, desarrollando, a partir de ahí, conclusiones concretas. Dicha formación habría de realizarse desde la educación secundaria como ocurre en el ámbito anglosajón. Con respecto a lo indicado, se produce un círculo vicioso en el que es necesario que el alumno provenga de una enseñanza secundaria en la que esté acostumbrado a ejercitar una actividad meramente memorística en la gran mayoría de los casos, de forma que se encuentra con numerosos problemas a la hora de afrontar satisfactoriamente los resultados de un análisis crítico mediante la utilización del método de casos³³.

6. Conclusiones

Hoy los operadores jurídicos, y principalmente los jueces, ya no velan solamente por los intereses particulares de los sujetos, sino que se han convertido en órganos del Estado encargados del cumplimiento de una importante función social al desenvolver un papel en la formación y aplicación de las políticas públicas³⁴. Siendo así las cosas, desde la visión expuesta es desde la que cobra especial relevancia la reflexión sobre la aplicación del método de casos en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía del Derecho, habiéndonos de preguntar si realmente existen esos principios, su conexión con la funcionalidad de la actividad judicial, a qué direcciones responden y en qué consisten realmente. Por otro lado, se ha de añadir que hemos pasado de la idea de que el Derecho lo constituye un conjunto de órdenes a la idea de que hay que potenciar la autorresponsabilidad dentro de un escenario jurídico en el que prima la autorregulación y la aparición de nuevas fuentes del Derecho dentro de lo que se viene a denominar *soft law*.

Esto significa que el nuevo escenario surge como un trabajo que se transforma en la interrelación de los estudiantes entre sí y con el profesor. La pedagogía que se propugna es cooperativa y colaboradora y se vale en gran medida de las Técnicas de la Información y la Comunicación (TIC). Se debe basar en la responsabilidad, lo que hace que se necesiten reglas flexibles y que se presente un doble reto para trabajar en pequeños grupos. Coherentemente, la formación se debe proyectar en la reflexión y en la capacidad de crítica, y la enseñanza recibida habrá de estar en relación directa con la finalidad que se debe cumplir en la vida real, transmitiendo el sentido de los derechos humanos y los valores constitucionales, es decir, lo que se denomina el núcleo duro de la educación

³² VARIOS AUTORES (2006). *Método de casos*, cit.

³³ JOHAN, C. y JORDAN, P. F. (2006). "Designing Multidiscipline Cases", *International Journal of Case Method Research & Application*, XVIII/3: 288-294.

³⁴ ANDRÉS IBÁÑEZ, P. (2003). "Derecho y justicia en el siglo XXI. Más difícil todavía", *Jueces para la Democracia*, 48: 27-40; LÓPEZ AYLLÓN, S. (2004). *Globalización, Estado de Derecho y seguridad jurídica*. México, D. F.: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 122-128.

cívica³⁵. Se facilitará que la información sea completa, no omisiva de hechos, por lo menos los más esenciales, que la información sea objetiva y auténtica, manifestación sincera por parte del emisor, de sus fuentes, de sus intereses implicados, etc., y que la información sea veraz. La técnica de trabajo en grupo consiste en organizar y distribuir a los alumnos en grupos de tres a seis miembros con el objetivo de que cada uno analice el/un caso³⁶. Para conseguir el fomento de otras habilidades, es aconsejable que los trabajos se presenten oralmente y que los grupos interactúen y se retroalimenten. Aquí el/la profesor/a actuará de árbitro para que los alumnos adquieran el protagonismo debido, de forma que solamente intervenga para corregir ciertos errores o para encauzar las discusiones que se susciten desviados del tema central, ya que el tiempo es limitado y se corre el riesgo de no poder tratar las cuestiones con la debida profundidad. Cosa que se verá complementada con las tutorías en las que el profesor aconsejará en la medida debida.

De lo expuesto es necesario concluir que el alumno ha de darse cuenta de que conforme a los criterios que emplee, se obtendrá un resultado u otro³⁷, comprendiendo que se ha de evitar la contradicción de las normas, contestar a las cuestiones que pueden suscitarse en relación con la concurrencia de las normas y de las regulaciones, medir muy generalmente el alcance de cada regulación y delimitar las esferas de regulación, en los casos que se precise. Todo ello se debe adecuar a los tres postulados en el juego entre la igualdad y la diferencia³⁸.

7. Bibliografía

ABAD ARANGO, D. (2007). *El método de casos*. Bogotá: Observatorio de Calidad en Educación, Centro Internacional de Calidad. Universidad Nacional de Colombia.

ALCHOURRÓN, C. E. y BULYGIN, E. (2002). *Introducción a la metodología de las Ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Astrea.

ANDRÉS IBÁÑEZ, P. (2003). "Derecho y justicia en el siglo XXI. Más difícil todavía", *Jueces para la Democracia*, 48: 27-40

APARICIO, P., CASTÁN, J. M., ESPULGA, C. M., GALLARDO, E., GUITART, L., MIRAVITLLES, P., NÚÑEZ, A., RIMBAU, E., TRIADO, X. y VIU, M. (2004). "Desarrollo de casos audiovisuales para el aprendizaje en organización de empresas", en *III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, 1 y 2 de julio de 2004*. Gerona: Universidad de Gerona.

³⁵ LORENA CABALLERO, S. (2009). "Transito digital en el ámbito educativo", *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/6: 1-13.

³⁶ GONZÁLEZ, J. A. (2006). *Transformando el aprendizaje con el Método del caso*. Guadalajara (México): Centro Internacional de Casos, Tecnológico de Monterrey.

³⁷ EZQUIAGA GANUZAS, F. J. (1984), "Los juicios de valor en la decisión judicial", *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1: 45.

³⁸ LARENZ, K. (1994). *Metodología de la Ciencia del Derecho*, trad. y rev. de M. Rodríguez Molinero. Madrid: Ariel, págs. 308-309.

- APODACA URQUIJO, P. (2006). “Estudio y trabajo en grupo”, en MIGUEL DÍAZ, M. de: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo Superior*. Madrid: Alianza, pp. 169-190.
- ARNAUD, A.-J. y FARIÑAS DULCE, M. J. (2006). *Sistemas jurídicos: Elementos para un análisis sociológico*, trad. de la segunda parte de R. Escudero Alday. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado.
- ATIENZA RODRÍGUEZ, M. (2002). “Argumentación jurídica”, en GARZÓN VALDÉS, E. y LAPORTA, F.: *El Derecho y la justicia*. Madrid: Trotta, págs. pp. 231-238.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BERNAL GARCÍA, J. J., SOLEDAD MARTÍNEZ, M. D. y SÁNCHEZ GARCÍA, J. F. (2007). *20 herramientas para la toma de decisiones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BERNÉ, C. (2000). *La investigación con el método del caso. Aplicaciones en organización de empresas y marketing*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- BETTI, E. (1975). *Interpretación de la ley y de los actos judiciales*, trad. J. L. de los Mozos. Madrid: Edersa.
- BOEHRER, J. y LYNSKI, M. (1990). *Teaching with Cases: Learning to Question*, en SVINICKI, M. D.: *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, págs. 41-57.
- BONET RAMÓN, F. (1960). “La equidad en los ordenamientos jurídicos privados”, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*, 8: 299-300
- CABERO, J. (1994). “Nuevas Tecnologías, Comunicación y educación”, *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 3: 14-25
- DAWSON, J. P. (1968). *The Oracles of the Law*. Westport: Greenwood Press.
- EZQUIAGA GANUZAS, F. J. (1984). “Los juicios de valor en la decisión judicial”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1: 33-59
- FERNÁNDEZ, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE-Universidad Politécnica de Valencia.
- FERNÁNDEZ DE VELASCO, R. (1927). “El “standard” de Derecho en la jurisprudencia inglesa y su aplicación”, *Revista de Derecho Privado*, págs. 131-144
- FLECKNOE, M. (2002). “How Can ICT Help us to Improve Education?”, *Innovations in Education and Teaching International*, 39/4: 271-279
- GONZÁLEZ, J. A. (2006). *Transformando el aprendizaje con el método del caso*. Guadalajara (México): Centro Internacional de Casos, Tecnológico de Monterrey.
- HART, H. L. A. (2004). *El concepto de Derecho*, trad. de G. R. Carrió. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

- JOHAN, C. y JORDAN, P. F. (2006). "Designing Multidiscipline Cases", *International Journal of Case Method Research & Application*, XVIII/3: 288-294
- LARENZ, K. (1994). *Metodología de la Ciencia del Derecho*, trad. y rev. de M. Rodríguez Molinero. Madrid: Ariel.
- LIFANTE VIDAL, I. (1999). *La interpretación jurídica en la teoría del Derecho contemporánea*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- LÓPEZ AYLLÓN, S. (2004). *Globalización, Estado de Derecho y seguridad jurídica*. México, D. F.: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- LORENA CABALLERO, S. (2009). "Transito digital en el ámbito educativo", *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/6: 1-13.
- LUMIA, G. (1991). *Principios de Teoría e ideología del Derecho*, trad. de A. Ruiz Miguel. Madrid: Debate.
- MARCELO, C. (2001). "El proyecto docente una ocasión para aprender", en GARCÍA-VALCÁRCEL, A.: *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 45-77.
- MARÍN CASTÁN, M. L. (1985). *Significado y alcance de la equity anglosajona*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MERSETH, K. (1990). *The Case for Cases in Teacher Education*. Washington, D. C.: AACTE Publishers.
- NAVARRO, P. y REDONDO, C. (2000). *Normas y actitudes normativas*. México, D. F.: Fontamara.
- PECES-BARBA, G.. con la colaboración de Asís Roig, R. de, Fernández Liesa, C. R. y Llamas Cascón, A. (1999). *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado.
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2004). "El sistema de los derechos fundamentales", en PECES-BARBA, G. y RAMIRO AVILÉS, M. A., *La Constitución a examen: un estudio académico 25 años después*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" de la Universidad Carlos III de Madrid-Marcial Pons, pp. 380-381.
- RADBRUCH, G. (2001). *El espíritu del Derecho inglés*, trad. de J. C. Peg Ros, anotaciones y epílogo de H. Scholler, estudio preliminar de M. Ayuso. Madrid: Marcial Pons.
- RAZ, J. (1985). *La autoridad del Derecho. Ensayos sobre Derecho y moral*, trad. y notas de R. Tamayo y Salmorán. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- RIPPIN, A., BOOTH, C., BOWIE, S. y JORDAN, J. (2002). "A Complex Case: Using the Case Study Method to Explore Uncertainty and Ambiguity in Undergraduate Business Education", *Teaching in Higher Education*, 7/4: 439-441.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2000). "Ciudadanía compleja y democracia", en RUBIO CARRACEDO, J., ROSALES, J. M. y TOSCANO MÉNDEZ, M.: *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, pp. 27-45.

SANTAMARÍA IBEAS, J. J. (1997). *Los valores superiores en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional: libertad, justicia, igualdad y pluralismo político*. Madrid: Universidad de Burgos-Dykinson.

SOLANES, A. y GARCÍA MEDINA, J. (2011). “La aplicación del *case method* en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos”, en *IV Jornadas de Innovación Docente y de Convergencia al EEES, 3 y 4 de mayo de 2011*. Valencia: Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia (www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente.../solanes_medina.pdf).

UROSÁ, B. (2004). “Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en TORRE, J. C. y GIL, E.: *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Universidad Pontificia de Comillas: Madrid, pp. 191-218,

VARIOS AUTORES (2006). *Método de casos*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

VARIOS AUTORES (2008). *El método del caso*. Valencia: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia.

VINOGRADOFF, P. (1961). *Common Sense in Law*. Londres: Oxford University Press.

WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M. I. y ARCOS RAMÍREZ, F. (2010). *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá.

