

# Trabajar con casos prácticos en Derecho Internacional Público

---

Una historia de cuatro dilemas<sup>i</sup>

---

Por Magdalena Bas Vilizzio<sup>ii</sup>

## Sumario

1. Punto de partida
2. La identificación de los dilemas
3. Enseñanza, trabajar, evaluar
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas

## Resumen

En la asignatura “Derecho Internacional Público”, dictada para las carreras de Abogacía y Notariado de la Universidad de la República, Uruguay, es tradicional que en diferentes instancias de evaluación se planteen casos prácticos, donde se propone una situación hipotética a resolver acompañada de una consigna general o específica. Año a año, se reitera la misma situación: los estudiantes presentan mayores dificultades para responder casos prácticos que preguntas conceptuales. Esta situación se debe a que lo último suele vincularse a la mera repetición de libros de texto, mientras que lo primero requiere un desafío intelectual y una inversión de tiempo de estudio mayores. En vista de lo anterior, este trabajo identifica y analiza los cuatro dilemas a los que deben enfrentarse los estudiantes al resolver un caso práctico en Derecho Internacional Público.

Palabras clave: Casos prácticos - Derecho Internacional Público - dilemas - aprendizaje significativo

---

<sup>i</sup> Recibido: 27/08/2019. Aceptado: 25/09/2019.

<sup>ii</sup> Profesora Adjunta de Derecho Internacional Público y Comercio Exterior (Universidad de la República), Profesora Titular de Derecho del Comercio Internacional (Universidad de Montevideo). Investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores. Doctoranda en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional de La Plata). Miembro del Tribunal Internacional de Arbitraje de la Comisión Administradora del Río de la Plata (2017-2020). Correo electrónico: magdalenabas@gmail.com

# Working with Practical Cases in Public International Law: A Four-Dilemma Story<sup>1</sup>

## Abstract

In “International Public Law”, a subject offered for the Law and Notary Public courses of studies at *Universidad de la República* in Uruguay, its case resolution is usually included in tests, where a hypothetical situation is described, followed by a general or specific task. Year after year, the same issue arises: students find it harder to answer this type of questions than conceptual questions. The latter are often linked to the mere repetition of textbooks, while the former require an increased intellectual challenge and investment of time. In view of the above, this paper identifies and analyzes the four dilemmas that students face when resolving a case study in International Public Law.

Key words: Case study - Public International Law - dilemmas - meaningful learning

## 1. Punto de partida

La aplicación de normas jurídicas al caso concreto suele ser una actividad típica de cualquier profesional del Derecho, por ende su ejercitación durante la etapa de aprendizaje universitaria es bien recibida por la comunidad estudiantil y profesional. En la asignatura Derecho Internacional Público de las carreras de Abogacía-Notariado (Facultad de Derecho de la Universidad de la República, Uruguay), históricamente se incluyen casos prácticos en las evaluaciones parciales y finales, junto a las tradicionales preguntas conceptuales o teóricas.

Año a año se reitera la misma situación: los estudiantes presentan mayores dificultades a la hora de responder casos prácticos que preguntas conceptuales o teóricas, ya que las últimas suelen vincularse a la mera repetición de libros de texto, y los primeros implican “*intelectualmente un desafío mayor que repetir libros de texto, y hasta puede representar mayor inversión de tiempo*” (Gordillo, 1988: 37). En general, las dificultades tienen como consecuencia directa calificaciones más bajas y planteo de dudas respecto a la resolución y/o justificación requerida, planteo que suele realizarse a posteriori de las evaluaciones por la ausencia de trabajo con casos prácticos previamente en el aula.

En este contexto, metodológicamente este trabajo parte de los aportes de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, especialmente en relación a la actividad del docente tendiendo puentes cognitivos para que el estudiante sea capaz de relacionar los nuevos contenidos con sus ideas previas (Ausubel, 1976). Este proceso necesariamente debe desarrollarse en un entorno de aprendizaje crítico natural, en palabras de Bain (2007). Esto es, un contexto que ayude a los estudiantes a pensar críticamente, estimulándolos con preguntas que les interesen y los sumerjan en la disciplina, generando un ambiente distendido donde se disminuya el miedo a equivocarse y favorezca el aprendizaje significativo, apoyado por el docente en todo momento. De lo contrario, el estudiante no se verá motivado a compartir sus inquietudes y plantear dudas sobre su experiencia de aprendizaje.

En vista de lo anterior, en el presente trabajo se plantean dos objetivos: 1) identificar y analizar los dilemas que enfrentan los estudiantes a la hora de resolver casos prácticos y 2) proponer un procedimiento a seguir para apoyar a los estudiantes a enfrentar los mencionados dilemas. Cada uno de ellos será abordado en los siguientes apartados a la luz de la teoría del aprendizaje significativo, en particular del rol que debe ejercer el docente para construir puentes cognitivos con los conocimientos que el estudiantado posee.

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue presentado a las VIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho organizadas por el Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (3 y 4 de octubre de 2018). Eje temático: Enseñanza de la práctica en las asignaturas. La autora agradece a los participantes de la mesa de debate, sin cuyos aportes la versión final de este trabajo no hubiera sido la misma.

## 2. La identificación de los dilemas

Mediante la resolución de casos prácticos se busca que el estudiante desarrolle habilidades de detección y resolución de problemas, selección de información, desarrollo del pensamiento crítico, potenciando las características personales de cada uno. De esta forma se matiza la tradicional clase expositiva con otras actividades didácticas con el fin de que la enseñanza sea vista como “una auténtica oportunidad para que el docente construya el conocimiento con sus alumnos”, como propone Laborías (2013: 10). Asimismo, en materia de evaluación, permite al docente integrar otras propuestas que no se apoyen exclusivamente en la lectura y posterior repetición de libros de texto, que por lo general responden a una interpretación determinada de la realidad nacional o internacional. Es importante que el estudiante comprenda cabalmente que de un mismo hecho, podemos contar con múltiples visiones desde la doctrina o jurisprudencia, por ejemplo, todas perfectamente válidas más allá que sean compartidas o no<sup>2</sup>.

En este punto, cabe destacar que el concepto de caso práctico que se maneja en la asignatura Derecho Internacional Público (Facultad de Derecho de la Universidad de la República) dista del método de análisis de casos de Harvard en el cual se plantea una situación compleja descripta detalladamente en varias páginas, con una consigna que tiene como fin que el estudiante plantee estrategias de resolución, sin haber una única solución válida. En el método de Harvard la clave está en el planteo de un dilema y una serie de preguntas para que los estudiantes puedan tomar partido por alguna de las múltiples respuestas posibles. Los estudiantes reciben el caso para su lectura y análisis, trabajan en grupos para elaborar las respuestas en las cuales se ven interpelados a tomar una posición y buscar normas jurídicas que la sostengan. Como tercera etapa deben debatir sobre las posibles respuestas en un plenario. Este método requiere tiempo y apoyo constante del equipo docente, y no es habitual su uso en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República.

A diferencia del modelo anterior, los casos prácticos que se plantean en Derecho Internacional Público tienen una lógica basada en la brevedad de la consigna, la respuesta única y el trabajo individual. El planteo de los casos parte de una situación fáctica, descripta en uno o dos párrafos, que involucra sujetos reales o ficticios y fuentes del Derecho Internacional. La consigna puede ser amplia y general (por ejemplo: “comente el caso”) o específica y particular (por ejemplo: “en aplicación de las disposiciones de la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados entre Estados, ¿qué efecto tuvo la norma de *jus cogens* sobre el tratado entre los Estados Alfa y Beta?”). La respuesta buscada suele ser única o, en caso de haber un elenco de respuestas posibles, su número será acotado a dos o tres respuestas válidas.

Ante al planteo de esta actividad, a lo largo de los años de docencia se identificaron cuatro dilemas que los estudiantes suelen enfrentar. En primer lugar, se encuentra la identificación del tema abordado dentro de la totalidad de temas que son evaluados. Es esencial que el estudiante pueda detectar términos, categorías o situaciones que lo guíen para enfocar en el tema puntual que se pretende evaluar su conocimiento lo que implica descartar la información irrelevante y conectar directamente con lo que se espera que conteste conforme a la redacción de la consigna. El dilema cobra mayor fuerza ya que los estudiantes están habituados a responder preguntas conceptuales o teóricas en las cuales eventualmente será necesario ejemplificar y, en un caso práctico, se le plantea la situación inversa: se parte de una situación de la cual se infiere un concepto. Asimismo, la extensión de la asignatura y la complejidad de fragmentar la realidad internacional en temas particulares aportan elementos de confusión, especialmente al realizar el ejercicio mental de desvincular la situación fáctica planteada de los temas conexos o derivados.

El segundo dilema refiere a la identificación de la normativa general que regula el tema previamente identificado y, dentro de la normativa, cuáles son las disposiciones en particular que refieren al caso práctico bajo análisis. Este dilema se ha visto matizado desde que el estudiantado tiene la posibilidad de consultar las disposiciones legales durante las evaluaciones parciales y exámenes, pudiendo el docente autorizar la consulta de otros textos. No obstante, el factor tiempo y la lectura previa de la normativa se vuelven determinante al momento de realizar la con-

<sup>2</sup> Vale recordar la idea propuesta por Picasso en relación a la posibilidad de pintar cien cuadros sobre una misma realidad.

sulta. Incluso es posible citar un factor adicional que distorsiona este dilema: no todos los casos prácticos se resuelven aplicando normativa, ya que podría plantearse una situación en la que no existan normas específicas o deban aplicarse principios generales o interpretaciones doctrinarias.

El punto anterior deriva en el tercer dilema: no basta con identificar el tema y la normativa aplicable, sino también justificar debidamente la respuesta. Este dilema implica un doble desafío para el futuro profesional: relacionar información contenida en tres fuentes documentales, a saber normas, jurisprudencia y doctrina, y aplicarlas al caso concreto. Cognitivamente, el trabajo con ideas previas es uno de los factores más importantes para el aprendizaje (Ausubel, 1976). Si bien en este punto este trabajo se refiere a ideas previas aprendidas en un proceso de enseñanza-aprendizaje formal: el “saber sabio” y el “saber enseñado” como los denomina Chevallard (1997), es importante reconocer que el estudiante también presenta ideas previas que provienen de otros ámbitos, incluso conceptos erróneos.

Parte de las actividades que el docente debe realizar es justamente identificar dichos conceptos previos erróneos y/o contradictorios y lograr que en base a ellos se genere el aprendizaje (Quintela, 2008). Es particularmente complejo el trabajo con ideas previas que provienen del saber popular y son contrarias al Derecho Internacional Público. El ejemplo más habitual se da cuando se trabaja con el Sistema Antártico y debe distinguirse entre el hecho de poseer bases científicas y el congelamiento de las reivindicaciones<sup>3</sup>.

Mediante la relación de información contenida en tres fuentes (normas, jurisprudencia y doctrina) y su aplicación al caso concreto es que el estudiante demuestra haber aprendido significativamente, si bien es importante reconocer que puede existir una cuota de aprendizaje memorístico a la hora de citar doctrina y jurisprudencia. Como explica Pozo (1989: 213), el modelo del aprendizaje significativo de Ausubel que no es excluyente del aprendizaje memorístico y, por tanto, ambos pueden coexistir.

El cuarto y último dilema se centra en la necesaria complementación de la respuesta con ejemplos o aportar el análisis de situaciones de la actualidad internacional, de manera que los argumentos brindados sean más sólidos, contrastar aportes doctrinarios, o simplemente relacionar ideas. El rol del docente como guía en el proceso de enseñanza – aprendizaje es fundamental dado que es quien presentará, propondrá el análisis y estimulará a informarse sobre temas relacionados con los contenidos del curso. El uso de materiales diferentes a los clásicos recursos didácticos (ejemplo: artículos de prensa, audiovisuales de tipo documental, cómics sobre temas de actualidad<sup>4</sup>), así como la motivación hacia quien aprende son elementos centrales en la teoría ausubeliana.

Como señala Miguez (2005: 9) resulta “*fundamental incentivar el interés y la curiosidad de los estudiantes por la tarea a realizar, explicitar su utilidad y aplicabilidad, mostrar las estrategias para resolverla, la relevancia de adquirir esos conocimientos y procedimientos para su formación integral como egresados universitarios*”. El acercamiento al ejercicio de la profesión, mostrarle sus diferentes aristas, no las tradicionales, hace al desempeño de la docencia universitaria puesto que puede ser la primera instancia en que un estudiante la que se enfrenta a un eventual escenario laboral<sup>5</sup>.

### 3. Enseñar, trabajar, evaluar

Si bien este trabajo no pretende brindar recetas mágicas, sino reflexionar sobre el tema en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la teoría del aprendizaje significativo se propone apoyar al estudiante en la resolución de los cuatro dilemas mediante el desarrollo de un proceso de tres pasos: enseñar a trabajar con casos prácticos,

<sup>3</sup> En este sentido ver Bas Vilizzio (2014).

<sup>4</sup> Si bien no es el objetivo de este trabajo, ya que el uso de cómics en el Derecho Internacional Público y las Relaciones Internacionales merecerían un artículo específico, es importante tener en cuenta que tanto el uso de casos prácticos como de cómics acercan a la asignatura de una manera no esperada. Estos ponen al estudiante como sujeto activo, y en el caso particular de los cómics “*In comics, readers are often invited to see a particular issue or topic from different characters’ perspectives, opening up the possibility of deeper engagement with an issue. Additionally, by combining information with emotional content, comics have a unique ability to engender empathic understanding—something to be welcomed in the context of today’s bitter political divides*” (Coyle y Mealy, 2019).

<sup>5</sup> Este punto es analizado en profundidad en Bas Vilizzio y Guerra Basedas (2012).

trabajar efectivamente y evaluar. Este proceso puede realizarse tanto a distancia como en el aula presencial o semipresencial, pero requiere un rol proactivo por parte del docente, de lo contrario se vuelve una receta cuyos ingredientes no siempre se encuentran en la realidad universitaria a la que nos enfrentamos día a día.

Partiendo del supuesto que el trabajo con casos prácticos forma parte de la planificación del curso, el primer paso es enseñar a trabajar con este tipo de actividad. Asimismo debe evitarse la tentación de iniciar por el final, esto es, la evaluación de conocimientos suponiendo que el estudiante desarrolló, de manera previa y autónoma, habilidades de resolución de problemas en la disciplina en que se desenvuelve. Si bien esta puede ser la situación de un porcentaje determinado de los estudiantes de un curso, no necesariamente es una realidad generalizada vista la heterogeneidad que presenta la matrícula universitaria, más aun en una asignatura de segundo año en que la formación jurídica aun es incipiente.

Enseñar a trabajar con casos prácticos implica presentar variados ejemplos de casos, ya sean casos propuestos por el docente para esa actividad en particular o incluidos en publicaciones propias o de terceros. En esta línea, un ejemplo destacable en Derecho Internacional Público es el libro de Alexis Rodrigo Laborías titulado “Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y documentos” (2013). Este cuenta con casos prácticos hipotéticos, análisis de jurisprudencia, preguntas sobre artículos de prensa relacionados a la materia. Un libro de estas características, al alcance de los estudiantes, les permite desarrollar competencias vinculadas al aprendizaje independiente, pensamiento crítico y resolución de problemas.

Mediante los ejemplos, el docente debe centrarse en examinar las partes de un caso práctico, el enunciado y la consigna, y detenerse especialmente en el análisis de los diferentes tipos de consigna y qué se pretende en cada uno. Este paso lleva a deconstruir el caso práctico planteado y por ende, dejar en evidencia los dilemas que los estudiantes enfrentar al resolverlo. Como método de trabajo, este paso se realiza en una o varias jornadas previas al siguiente paso, con el fin que el estudiante pueda analizar críticamente la tarea de manera individual o grupal previo a su resolución.

El segundo paso es efectivamente trabajar con los casos prácticos, buscando una resolución a cada situación. Una vez que los estudiantes realizaron un análisis de manera individual o grupal, sin la participación del docente, se retorna al trabajo guiado en plenario, buscando las intervenciones de los estudiantes y el planteo directo de dudas, mejoras o críticas a las respuestas brindadas por otros estudiantes. El trabajo en plenario presenta desventajas en un contexto de masividad ya que no todos los estudiantes tendrán posibilidad real de participar en los debates. Aun así, es una instancia de análisis crítico y construcción del conocimiento que no debería saltarse, porque es en ese momento que el docente puede detectar nuevas dificultades y proponer soluciones a estas. Si bien en este punto se está planteando la realización de un plenario presencial, en un curso semipresencial o a distancia podría emplearse un foro para socializar las respuestas, debatir sobre las posibles interpretaciones y plantear dudas y/o comentarios.

En un mundo globalizado en el cual el uso de internet está generalizado, y con ello el fácil acceso a abundante información a diario, podría preguntarse, como hace Eco (2007) ¿qué función cumple el profesor? El profesor debe brindar las herramientas necesarias para analizar críticamente y sacar provecho de esa información que proviene de diversas fuentes y es abundante pero poco precisa. En definitiva, el docente cumple su función precisamente donde Internet nunca podrá cumplirla, indicando “*cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información*” (Eco, 2007).

Finalmente, el tercer paso consiste en evaluar como aprendizaje y del aprendizaje, por tanto esta puede ser formativa o sumativa. La evaluación como aprendizaje aporta al estudiante la posibilidad de aprender en la propia ejecución del caso, ya sea el procedimiento de resolución como los conceptos que se manejan, obteniendo una retroalimentación del docente y sus pares. La evaluación del aprendizaje no solo refiere a que el estudiante brinde una solución precisa y exacta al caso concreto, sino también al proceso mediante el cual alcanzó tal resolución y a las competencias de argumentación jurídica que demuestre. Por tanto, este es un paso crítico ya que, una vez completado el ciclo, se pueden visualizar posibles mejoras en el proceso gracias a las experiencias compartidas con los estudiantes. Asimismo, es posible examinar el impacto de la aplicación del modelo propuesto en los estudiantes, recabando su opinión mediante la aplicación de una encuesta o conversaciones informales.

#### 4. Conclusiones

Partiendo de la constatación de las dificultades que los estudiantes presentan a la hora de resolver casos prácticos en la asignatura Derecho Internacional Público, este trabajo profundizó en la identificación de los dilemas en concreto que los futuros juristas se enfrenten en tal situación: identificación del tema abordado, identificación de la normativa aplicable, justificación y ejemplificación o comparación con otras situaciones de la realidad internacional. Con estas ideas en vista y siguiendo los aportes de la teoría del aprendizaje significativo se elaboró una propuesta de tres pasos para apoyar a los estudiantes en este proceso: enseñar a trabajar con casos prácticos, trabajar efectivamente y evaluar, siempre partiendo del supuesto que el trabajo con casos prácticos está incluido en la planificación del curso y no es un trabajo de improvisación.

Adicionalmente, es importante que el docente obtenga una devolución de sus estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, este trabajo se complementó con una encuesta mediante formulario de GoogleDocs en la que participaron 54 estudiantes (aproximadamente un tercio de los estudiantes que efectivamente concurren al curso). En primer lugar, se indagó si a la jornada de trabajo habían concurrido con los casos resueltos, extremo que sucedió en un 63%, cifra alta tomando en consideración que no se trataba de una instancia de evaluación obligatoria.

En segundo lugar, se preguntó sobre el grado de utilidad del taller de casos prácticos en términos de la realización de la primera evaluación del curso. Las respuestas positivas (muy útil, bastante útil) suman el 42,6%, las intermedias (útil) el 25,9% y las negativas (poco útil, nada útil) el 30,5%. Finalmente, se consultó respecto a la mayor dificultad que presenta el trabajo con casos prácticos, los estudiantes destacaron la justificación de la respuesta (61,1%), antes de la búsqueda de la normativa aplicable al caso (16,7%), identificar el tema (14,8%) y el factor tiempo (7,4%). Las anteriores cifras refuerzan la necesidad de seguir trabajando en el área y de la importancia de contar con materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo.

En suma, si bien la aplicación del modelo de trabajo con casos prácticos no obsta que esta actividad siga siendo cognitivamente más profunda que el aprendizaje memorístico, sienta las bases para que el estudiante sea capaz de enfrentarse a nuevas ejercitaciones. Además, este tipo de actividad didáctica cuenta con mayores puntos de conexión con la realidad dinámica, cambiante y por momentos vertiginosa, que enfrentará en el futuro ejercicio de su profesión. El rol del docente como guía es fundamental, por tanto su preparación en materia de didáctica es de real importancia, particularmente si se pretende formar profesionales que sean agentes de cambio en la sociedad, no meros repetidores de libros.

#### 5. Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, David (1976). Significado y aprendizaje significativo. En *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. Ciudad de México: Trillas.
- BAIN, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores docentes de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- BAS VILIZZIO, Magdalena (2014). Cuando el saber popular se contraponen al saber académico. *Revista Inter-Cambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, Vol. 1, No 2, 74 – 81. Montevideo: CSE – UDELAR – ANEP. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17074/1/28-51-1-SM.pdf>
- BAS VILIZZIO, Magdalena y GUERRA BASEDAS, Daniela (2012). Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay). Academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 10, No. 20 (2012), 207-217. Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Rubinzal - Culzoni Editores, Buenos Aires. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4257213.pdf>
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Capítulo 1. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- COYLE, Diane y MEALY, Penny (2019). Can Comics Save International Relations? *Foreign Policy*, 5 de noviembre de 2019. Disponible en: <https://foreignpolicy.com/2019/11/05/comics-academics-save-international-relations/>
- ECO, Umberto (2007). ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*, edición impresa 21 mayo 2007. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/de-que-sirve-el-profesor-nid910427>
- GORDILLO, Agustín (1988). *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Buenos Aires: Civitas.
- LABORÍAS, Alexis Rodrigo (2013). *Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y documentos*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- MÍGUEZ PALERMO, Marina (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol. 1 No. 3 (julio-diciembre 2005). Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>
- POZO, Juan Ignacio (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Capítulo VII. Madrid: Ediciones Morata. S.L.
- QUINTELA, Mabel (s/f). Conflictos cognitivos. *Ponencia presentada en Colegio y Liceo No. 3 San José de la Providencia, Paysandú*.