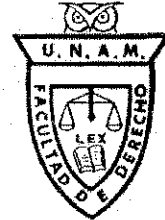


761
4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE DERECHO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO



LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL CIVIL MEDIANTE LA
APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN DERECHO

PRESENTA:

LIC. HUGO CARLOS LCARRASCO SOULÉ LÓPEZ

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Hugo Carlos Carrasco Soulé

López

FECHA: 19 Nov 02

FIRMA: [Firma]

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN.....	1
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL.....	14
2.1. EL CONSTRUCTIVISMO.....	14
2.2 EL MÉTODO DE CASOS.....	17
2.2.1. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	17
2.2.2. HARVARD LAW SCHOOL.....	25
2.2.3. ¿EN QUÉ CONSISTE EL MÉTODO DE CASOS?.....	27
2.2.4. ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL MÉTODO DE CASOS....	33
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL.....	40
3.1. PERFIL DEL GRUPO Y NÚMERO DE ALUMNOS.....	40
3.1.1 TIPO DE SISTEMA.....	41
3.1.2 GRADO DE PARTICIPACIÓN.....	42
3.2 ESTUDIO SOCIO-DEMOGRÁFICO DEL GRUPO.....	48
3.3 ENCUESTA SOBRE EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO PROCESAL CIVIL	57
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
4.1. TEMA.....	60
4.2. OBJETIVO GENERAL.....	60
4.3. OBJETIVO PARTICULAR.....	60
4.4. SUPUESTO DE TRABAJO.....	60
4.5. DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	61
4.6 ENFOQUE.....	61
4.7. ESQUEMA GENERAL DEL PROYECTO.....	62
4.8. PROGRAMACIÓN DEL PROYECTO.....	63
CONCLUSIONES.....	85
BIBLIOGRAFÍA	88

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge ante la necesidad de examinar el sistema actual de enseñanza en la materia de Derecho Procesal Civil que se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se pretende con este estudio sostener la viabilidad de la enseñanza de la materia de Derecho Procesal Civil a través del *método de casos*, cuya finalidad es que el alumno comprenda, retenga y aplique activamente lo aprendido, a diferencia del sistema tradicional de enseñanza que se basa en comprender y retener solamente.

El *método de casos* posee indudables cualidades, siendo la más relevante consiste en que a los alumnos se les instruye para aplicar el conocimiento teórico adquirido a la solución de los casos concretos.

Con este proyecto se sostiene que la pedagogía procesal no sólo debe ser informativa, sino que debe procurar la formación de los profesionistas para el desempeño de sus funciones.

El origen de este estudio surgió a raíz de que desde semestres anteriores he notado mayor interés por parte de los alumnos cuando se analiza alguna institución jurídica bajo el amparo de un caso práctico.

Este trabajo de investigación se desarrollará bajo un enfoque constructivista, entendido éste como un nuevo paradigma pedagógico, que se contrapone al sistema tradicional de enseñanza, en razón de que con el primero se pretende que el alumno construya su propio conocimiento y no como funciona en el esquema habitual, en el que el maestro imparte cátedra y el alumno sólo retiene la información.

En el primer capítulo se realiza un análisis comparativo entre el modelo tradicional de enseñanza basado en la cátedra magistral y el *método de casos*, que es la piedra angular de la presente investigación.

El segundo capítulo contiene el marco teórico de la investigación, pues en él se analizan varios conceptos como el de constructivismo o el de *método de casos*; asimismo se realiza un estudio sobre la evolución de la enseñanza, para culminar con un examen sobre los elementos estructurales del *método de casos*.

En el tercer capítulo se analiza el perfil del grupo sobre el que se aplicó el producto pedagógico propuesto en esta investigación, para tal efecto se emplearon encuestas para obtener, tanto sus datos socio-demográficos, como su percepción sobre el programa de estudios de Derecho Procesal Civil.

Por último, en el cuarto capítulo se desarrolla la metodología de la investigación, en el que se proporcionan, tanto el objetivo general como el objetivo particular del estudio, así como el establecimiento del supuesto de trabajo y las directrices de aplicación del proyecto pedagógico.

Con todo esto, el presente trabajo pretende aportar nuevos elementos que permitan concluir si es viable transformar el sistema de enseñanza del Derecho Procesal Civil.

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN.

La universidad debe enseñar a pensar y repensar. Esto por encima de todo.

López Ibor

“La vida humana se transforma y con ella todos los fenómenos y manifestaciones sociales que la integran deben evolucionar, resulta congruente y obvia la conclusión de que el Derecho, si se le considera como conjunto de normas que regulan la conducta del hombre en sociedad, debe cambiar y mutarse...”¹, y por ende, la forma de enseñarlo debe transformarse también.

Además de la necesidad propia que impone el dinamismo del Derecho para modificar la metodología de su enseñanza, - sostiene el Dr. Héctor Fix-Zamudio, en su libro *Metodología, docencia e investigación jurídicas* – resulta trascendental que la universidad moderna modifique y renueve los sistemas tradicionales de educación, para adecuarlos a una sociedad que únicamente cuenta con la constante de una permanente transformación.² De esta manera, “la escuela de Derecho no puede permanecer al margen de esa evolución, ni de la que reclama la actual vida altamente tecnificada, sino por el contrario ... debe ser siempre la avanzada, debe impartirse la educación mas depurada y acorde con los conocimientos y necesidades actuales y del porvenir”³. He aquí la justificación genérica del proyecto.

En primera instancia, es necesario examinar con objetividad y sin apasionamientos si el sistema actual de enseñanza en la materia de Derecho Procesal Civil resulta satisfactorio y no requiere de enmienda alguna, o bien, si es indispensable tomar medidas que procuren su perfeccionamiento, por lo que a

¹ Flores García, Fernando. “Enseñanza del Derecho Procesal”. Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970. núms. 77-78, México, 1971. Pág. 425.

² Cfr. Fix-Zamudio, Héctor. “Metodología, docencia e investigaciones jurídicas”. Editorial Porrúa, México, 2000. Págs. 369 y 370.

³ Flores García, Fernando. Op. cit. Pág. 426.

priori se analizará el método actual de enseñanza que se emplea para transmitir los conocimientos de la materia.

El método utilizado por excelencia es el "discursivo", conocido con el nombre de "lección magistral o catedrática", el cual consiste en la exposición del tema o temas a tratar en la clase, donde existe una "...actitud pasiva y de recepción del educando; la autoridad y preeminencia depositada de manera total en el maestro; la obligatoriedad de seguir un texto y/o tomar apuntes por el alumno acerca de la disertación del profesor; el planteamiento de dudas por el alumno, y la explicación para aclararlas, por parte del docente"⁴, es decir, la interrelación entre el maestro y sus alumnos es escasa, se reduce a una relación de emisor y receptor, impidiendo una retroalimentación entre ambos protagonistas.

Este método de enseñanza propicia la pasividad generalizada de los alumnos, ya que dentro de este sistema predomina la necesidad de que los educandos retengan en la memoria lo leído y lo enseñado en la clase, situación que se contrapone claramente con el aprendizaje moderno, ya que éste se basa principalmente en tres etapas: comprender, retener y aplicar activamente.⁵

No debiera sorprendernos la actitud pasiva del alumno, cuando es el propio método típico para la enseñanza del Derecho el que exige esa situación en la exposición de la cátedra; dejando como excepción la presentación de modelos más activos de enseñar el derecho en las universidades.⁶

Además, en investigaciones "...se ha demostrado que un auditorio logrará captar, a lo sumo, una tercera parte de las ideas expuestas por el maestro, independientemente que éstas le hayan resultado inteligibles o no, con el añadido

⁴ Gámiz Parral, Máximo N. *"Un método y técnicas para la enseñanza del Derecho"*. División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Sin lugar y año de edición. Página 11.

⁵ Cfr. Larroyo, Francisco. *"Pedagogía de la Enseñanza Superior"*. México, 1964. Págs. 94 y 95.

⁶ Cfr. Witker V., Jorge. *"Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho"*. UNAM. México, 1995. Pág. 78.

de que ninguno de los oyentes que sienta desacuerdo con ellas, podrá expresar de inmediato su inconformidad".⁷

Con razón el maestro Humberto Cuenca concluye que la enseñanza en las universidades es libresca, apuntística, abstracta y atrasada, pues deja de lado las necesidades del hombre y de su entorno real, lo que la hace inadecuada e insuficiente para resolver los problemas de actualidad, lo cual exige a la universidad moderna, atender la urgencia de revisar sus planes de estudio, así como la metodología para su enseñanza.

Por otro lado, el docente no debe olvidar que su función no se limita a transmitir a los alumnos un cúmulo de conocimientos, más o menos elaborados y acrecentados, "...sino contribuir a formar, desde el ángulo y con el enfoque que le corresponde, a un conjunto de hombres que pueblan sus aulas."⁸

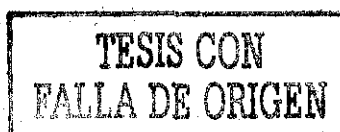
El maestro Piero Calamandrei sostiene que "...el mejor método para hacer buenos juristas no es el de constreñir a los estudiantes a nutrirse de charlas durante cuatro años, sino el de habituarlos, en ese tiempo, mediante la ejercitación del pensamiento, a servirse de la propia mente"⁹.

Por tales motivos, en el presente trabajo de investigación se destaca en primer término, la necesidad de que el maestro modifique la actitud tradicional del monólogo y aplique en la enseñanza el diálogo con los educandos, propiciando el empleo del método socrático, el cual – afirma el Dr. Ignacio Medina – goza de la cualidad de atraer y mantener vigente la atención del auditorio en el desarrollo de la discusión, además de someter a prueba la capacidad de razonamiento, de

⁷ Medina, Ignacio. "Docencia Universitaria del Proceso Jurisdiccional". Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970. núms. 77-78, México, 1971. Pág. 278.

⁸ Gelsi Bidart, Adolfo. "La Enseñanza del Derecho Procesal". Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970. núms. 77-78, México, 1971. Pág. 494.

⁹ Calamandrei, Piero. "La Universidad del mañana". Ediciones Jurídicas Europa-América. Buenos Aires, 1961. Pág. 38.



criterio y de exposición de los interlocutores, características indispensables en la formación de juristas.¹⁰

Continuando con el análisis del método tradicional de la enseñanza, nos encontramos con que la cátedra, es un tipo de educación que se basa en la oratoria de un profesor frente a un alumno, el cual de manera pasiva se limitará a tomar apuntes y a recibir como un dogma las enseñanzas del catedrático. Esta situación es preocupante porque tales limitaciones en los alumnos repercute en su desarrollo profesional, al restringir su actuar, su criterio y su capacidad ante la inminente solución de problemas.

Por otro lado, si bien es cierto que el empleo del método tradicional es justificado en materias que son teóricas por su propia naturaleza, también lo es que resulta poco efectivo en aquellas en las que se tiene un enfoque pragmático, como es el caso del Derecho Procesal Civil.

Es menester tomar en consideración que el Derecho Procesal como rama particular de la ciencia jurídica, presenta dificultades peculiares para obtener una adecuada transmisión de los conocimientos a las nuevas generaciones de estudiantes, por lo que es urgente la implementación de un método de enseñanza-aprendizaje, exclusivo para la materia procesal, con el cual se logre una optimización y una mayor eficacia.¹¹

De esta manera, se concluye que es indispensable imprimir una nueva dinámica en la enseñanza del Derecho Procesal Civil, y esto implica modificar el método tradicional de enseñanza. Para tal efecto, se debe partir de la idea de que "...los modelos de enseñanza y de pensar el derecho son contingentes y, por lo

¹⁰ Cfr. Medina, Ignacio. Op. Cit. Pág. 279.

¹¹ Cfr. Flores García, Fernando. Op. Cit. Pág. 441.

tanto, modificables y mejorables”,¹² razones que en sí mismas serían suficientes para proponer un cambio en el método de la enseñanza.

Por lo tanto, como principal técnica de enseñanza que se pretende emplear es la denominada “*enseñanza activa*”, es decir, aquella en la que la participación de los alumnos es directa y constante, de manera similar de las técnicas implantadas en las escuelas de Derecho de los países angloamericanos e introducida en algunos países de Europa continental”¹³.

El método de la “enseñanza activa” tiene como objetivo modificar la calidad receptiva del alumno, provocando su participación activa en su propio proceso de aprendizaje; incrementando sus conocimientos; desarrollando su criterio lógico jurídico que le permitirá responder con nuevas soluciones a los problemas que surgen en la constante y dinámica realidad social.¹⁴ Hay que tener presente que este método responde “... a la exigencia de que la única manera de aprender a hacer las cosas consiste en hacerlas”¹⁵.

El Dr. Fernando Flores García sostiene que “el educando del Derecho Procesal contemporáneo debe incorporarse también a las nuevas técnicas de la educación que... han modificado las formas tradicionales, eminente o exclusivamente memoristas, mecánicas; procurando provocar sus reacciones y hábitos de estudio, de manera que sus vivencias sean aplicadas con productividad”¹⁶.

¹² Madrazo Lajous, Alejandro. Tesis para obtener el título de Licenciado en Derecho titulada “*La enseñanza del Derecho*”. ITAM: México, 2002. Pág. 3.

¹³ Fix-Zamudio, Héctor. “Metodología, docencia e investigaciones jurídicas”. Op. Cit. Págs. 374 y 375.

¹⁴ Cfr. Idem. Pág. 397.

¹⁵ Aragonese, Pedro. “*Enseñanza Procesal en España*”. Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970, núms. 77-78, México, 1971. Pág. 332.

¹⁶ Flores García, Fernando. Op. Cit. Pág. 461.

El método que se propone en esta investigación se basa, no solo en la participación activa de los alumnos, sino también en la búsqueda de "...la formación de un criterio propio de cada uno de ellos, por supuesto sustentados en argumentaciones coherentes y racionales"¹⁷.

Al respecto el Dr. Hernando Devis Echandía sostiene que "...para que pueda obtenerse el resultado, es necesario que los profesores expongan, critiquen y enseñen a criticar las diversas opiniones sobre cada punto... el trabajo personal de los alumnos es importantísimo y el contacto intelectual del profesor con ellos debe ser real y recíproco. La llamada *cátedra magistral*, de conferencias mas o menos brillantes a un auditorio pasivo o simplemente receptivo, está siendo sustituido, con gran éxito, en las universidades y para todas las carreras, por el de una verdadera cooperación entre profesor y alumnos, basada en la mayor dedicación de aquél a sus funciones y la mayor consagración de éstos al estudio, a la lectura y a la práctica. El monólogo debe ser sustituido por el diálogo permanente"¹⁸.

Aunado al cambio en el sistema de enseñanza, es necesario modificar el contenido de lo que se transmite en las clases; debido a que, por lo menos a nivel licenciatura, generalmente en el proceso de enseñanza predomina la transmisión de conocimientos teóricos, de carácter verbalista, carente de una preparación forense sobre las materias, que permita al alumno, ante la presencia de casos prácticos, aplicar el conocimiento y el criterio adquirido a la solución de las diversas situaciones o problemas.

No hay que olvidar que "...la Universidad debe procurar la formación de verdaderos juristas y no de simples abogados para el ejercicio profesional o el desempeño de la judicatura; debe dar una sólida enseñanza teórica-práctica"¹⁹.

¹⁷ Gámiz Parral, Máximo N. Op. Cit. Página 12.

¹⁸ Devis Echandía, Hernando. *Teoría General de la Prueba Judicial*. Editorial Zavallía. Buenos Aires, 1988. Pág. 367.

¹⁹ Idem. Pág. 354.

“Debido a esta exageración tradicional de nuestros estudios jurídicos, abrumadoramente teóricos, se está abriendo paso entre los tratadistas latinoamericanos deseosos de superar el abuso de la *dogmática*, una inclinación por los llamados estudios empíricos...”²⁰. Aunado a lo anterior nos encontramos con que “...el modelo tradicional de enseñanza del derecho no proporciona las herramientas conceptuales ni las habilidades prácticas para enfrentar las problemáticas presentes de la sociedad ni de la profesión”²¹.

Por lo tanto, se propone en esta investigación un interesante movimiento de interacción *teoría-práctica* o *práctica-teoría*. Aparentemente éstas se presentan como antagónicas, sin embargo estos dos aspectos de “...la enseñanza jurídica... son inseparables y deben utilizarse de manera equilibrada, ya que tanto la inclinación excesiva por la enseñanza teórica ... como la opuesta preferencia por la *práctica*, en detrimento de la primera, ... resultan perjudiciales para la formación armónica de los estudiantes de derecho, si se toma en cuenta que la teoría sin la práctica se transforma en una simple especulación..., pero la práctica desvinculada de la doctrina se traduce en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización, que impiden a los alumnos una formación sólida que les permita una actitud crítica hacia los ordenamientos establecidos y, por lo tanto, de la posibilidad de evolución y de cambio”²².

En consonancia con lo anterior, el Dr. Fernando Flores García sostiene que la pedagogía procesal “...no sólo debe ser informativa, sino debe procurar al estudiante una formación, en la que se le prepare para el desempeño profesional y para el logro de funciones sociales”,²³ así encontramos que es importante dar al estudiante activa participación en la escuela para mutar su pasividad intelectual en una pasión por descubrir el pensamiento propio, con esto se mantiene la

²⁰ Fix-Zamudio, Héctor. “*Metodología, docencia e investigaciones jurídicas*”. Op. Cit. Pág. 372.

²¹ Madrazo Lajous, Alejandro. Op. Cit. Pág. 90.

²² Fix-Zamudio, Héctor. “*Metodología, docencia e investigaciones jurídicas*”. Op. Cit. Pág. 373.

²³ Flores García, Fernando. Op. Cit. Pág. 453.

propuesta de introducir en la enseñanza del Derecho el empleo de ejercicios de tipo práctico.

Los ejercicios de tipo práctico que pueden realizarse en las clases serán "...la solución de los conflictos que surgen en el choque entre la vida y la ley..." ya que éstos "...facilitan los conocimientos teóricos del derecho y al mismo tiempo ... sirven para fijarlos, concretarlos y rectificarlos"²⁴.

No obstante lo anterior, existe también la postura opuesta que sostiene que "las facultades nunca podrán enseñar experiencia, porque experiencia sólo enseña la vida"²⁵; criterio que no se comparte debido a que al emplear ejercicios prácticos le estaríamos filtrando al alumno cierta pericia para resolver conflictos.

Otro inconveniente del método de enseñanza tradicional consiste en que éste se basa en la inculcación, y ésta es insuficiente para las necesidades actuales de enseñanza. En palabras de John Elliot, es indispensable emplear un auténtico *proceso de inducción*²⁶. El proceso didáctico de inducción se basa en la construcción del conocimiento que un grupo de individuos (maestro y alumnos) formulan a través de la interacción que hay entre ellos y la realidad que investigan.

El proceso didáctico de inducción "...conduce necesariamente a la ruptura de la homogeneidad y al desarrollo de la diversidad y divergencia en virtud del proceso singular de construcción del conocimiento que cada individuo, cada grupo y cada comunidad ponen en juego, sobre la base siempre provisional de las adquisiciones anteriores"²⁷. Con éste método se pretende "organizar unas condiciones de trabajo e intercambio entre los alumnos, la realidad y el profesor

²⁴ Aragonese, Pedro. Op. Cit. Pág. 342.

²⁵ Couture, Eduardo. "La enseñanza Universitaria". Revista Foro de México, núm 82, 1º de enero de 1960. Págs. 26 y 27.

²⁶ Elliot, John. "La investigación-acción en educación". Editorial Morata. México, 2000. Pág. 14.

²⁷ Ibidem.

que provoquen sin restricciones el flujo de ideas, el contraste de pareceres... la proliferación de hipótesis...”²⁸

Tomando en cuenta todo lo expuesto, es que a través de esta investigación se pretende determinar si es viable la enseñanza del Derecho Procesal Civil a partir del *método de casos*, ya que desde semestres anteriores he notado mayor interés por parte de los alumnos cuando se analiza alguna institución jurídica bajo el amparo de un caso práctico.

Con la aplicación del *método de casos* se busca, más que transmitir y ofrecer información, situar a los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento.

Además, hay que tomar en consideración que “...lo esencial de la formación jurídica no puede consistir, por ejemplo, en el estudio metódico y completo de un Código Civil, de una Ley de Enjuiciamiento ... con la problemática doctrinal, ...sino en la enseñanza de métodos de estudio, información y su aplicación práctica...”²⁹.

El *método de casos* o *case method* posee indudables cualidades, quizás la más relevante consiste en que a los alumnos se les instruye para aplicar el conocimiento teórico adquirido a la solución de los casos concretos. Por su parte el tratadista Julio Cueto Rúa explica que la fundamentación pedagógica del *método de casos* consiste en dar participación activa al alumno en el trabajo de clase para que aprenda haciendo. Que no es la doctrina del fallo, lo fundamental del *case method*, sino el proceso mental que lleva a la solución del caso, la sensibilidad jurídica necesaria para valorar esa solución y la comprensión de los elementos singulares del caso³⁰.

²⁸ Idem. Págs. 13 y 14.

²⁹ Aragonese, Pedro. Op. Cit. Pág. 346.

³⁰ Cfr. Medina, Ignacio. Op. Cit. Pág. 290.

La razón de ser de lo anterior consiste en la incorporación del alumno a un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación de informaciones, ideas, conductas y valores.

De esta manera, el aprendizaje se hará relevante para el alumno, ya que se le involucrará individual y colectivamente en el proceso educativo, pues se pretende que el alumno investigue, comente y analice diversos casos prácticos.

Maestros como León y Olarieta sostienen que el "...método práctico debe ser el preferido para el estudio del Derecho, pues al estar encaminada la ciencia jurídica a la práctica, debemos procurar que el estudio y la enseñanza se propongan conseguir la mayor suma de conocimientos susceptibles de aplicación"³¹.

De acuerdo con lo que sostiene el Dr. Hernando Devis Echandía "...es indispensable la enseñanza de la legislación y la jurisprudencia vigentes en el propio país y su aplicación práctica, porque son el material que tanto los abogados como los jueces deberán utilizar en el desempeño de sus actividades"³².

La participación activa del alumno requiere de la intervención del grupo, no sólo en la investigación, sino también en el diálogo entre los participantes al discutir la información. Por lo tanto, se pretende crear "un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor... interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos..."³³.

³¹ Cfr. Aragonese, Pedro. Op. Cit. Pág. 341.

³² Devis Echandía, Hernando. Op. Cit. Pág. 354.

³³ Elliot, John. Op. Cit. Pág. 18.

Tomando en consideración que "...la enseñanza del Derecho Procesal debe ser, no sólo informativa, sino también objetiva y formativa"³⁴, se buscará a través de la presente investigación que "...la práctica se convierta en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías"³⁵, y que los alumnos desarrollen criterio jurídico a través de la investigación y de la deliberación.

El Dr. Pedro Aragonese,³⁶ sostiene en su artículo *Enseñanza Procesal en España* que se debe dar "...preferencia por proporcionar a los alumnos un sentido crítico, más bien que unos conocimientos jurídicos, siguiendo aquí la pauta dada por Savigny en su conocida expresión *más importante que todos los preceptos es el espíritu y la formación de los juristas*"³⁷.

En palabras de Anthony Kronman, profesor de Yale Law School, "para practicar bien el derecho no sólo se necesita un conocimiento formal de la ley, sino también ciertas cualidades mentales y de temperamento...cualidades... que tienden a ser confirmadas y fortalecidas por la experiencia misma de la práctica del derecho"³⁸.

Según el Dr. Hernando Devis Echandía "...para que la enseñanza del Derecho Procesal sea eficiente, debe cumplir dos condiciones principales: ser teórica-práctica y ser formativa y no simplemente informativa... Como ocurre con todas las ciencias, su enseñanza puede ser simplemente informativa, es decir, limitarse a dar a conocer lo que se ha escrito o dicho sobre ellas, o, por el contrario, puede tener un alcance mayor de verdadera formación del criterio de los estudiantes"³⁹.

³⁴ Medina, Ignacio. Op. Cit. Pág. 293.

³⁵ Elliot, John. Op. Cit. Pág. 18.

³⁶ Profesor de la Universidad Central de Madrid.

³⁷ Aragonese, Pedro. Op. Cit. Pág. 339.

³⁸ Kronman, Anthony. "La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía". Editorial Gedisa. Barcelona, 1999. Págs. 216 y 217.

³⁹ Devis Echandía, Hernando. Op. Cit. Págs. 366 y 367.

No obstante lo anterior, es imprescindible aclarar que el *método de casos* no es recomendable como método didáctico único, es decir, "...no deben nunca marginarse los métodos tradicionales, que son también muy necesarios"⁴⁰. En este mismo sentido el Dr. Pedro Aragonese sostiene que "...ambos tipos de enseñanza: el teórico... y el técnico del *método de casos*, son complementarios, no excluyentes"⁴¹. Además, al alternar la *theorie con la praxis* se equilibra la mente del alumno, pues se cultiva su intelecto y se temple su carácter.

No hay que olvidar que "por medio de una enseñanza puramente teórica no se llegará jamás a formar un jurista; la enseñanza de la práctica, sin el conocimiento previo de la teoría debe considerarse como imposible"⁴². Con razón el maestro De Pina sostenía que teoría y práctica deben ser considerados en la enseñanza del derecho como de idéntico interés.

Por lo tanto, se propone emplear a la par del *método de casos*, otras técnicas, como lluvia de ideas, estudio sistematizado de jurisprudencia y en menor proporción la disertación del profesor en clase.

Respecto a la disertación del profesor en clase sólo se debe emplear en la medida que sea necesaria para suministrarle al alumno las preliminares nociones indispensables para colaborar en la solución de los casos.

En cuanto a la técnica de lluvia de ideas, ésta permite que los alumnos participen expresando libre y espontáneamente las nociones que tengan sobre el tema, propiciando de esta manera la intervención activa del educando.

⁴⁰ Llano Cifuentes, Carlos. *"La enseñanza de la dirección y el método del caso"*. IPADE. México, 1998. Pág. 33.

⁴¹ Aragonese, Pedro. Op. Cit. Pág. 346.

⁴² Flores García, Fernando. Op. Cit. Pág. 472.

Por último, el Dr. Héctor Fix-Zamudio sostuvo en su ponencia en la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina que el estudio sistematizado de jurisprudencia "se considera que constituye una materia fecunda de la que nunca podrá prescindir ni el jurista ni el abogado...", por lo que recomienda "...familiarizar a los estudiantes desde los primeros cursos en la tarea de manejo de los repertorios jurisprudenciales..."⁴³.

⁴³ Fix-Zamudio, Héctor. *Docencia en las Facultades de Derecho*. Ponencia dictada en la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina del 27 de octubre al 1º de noviembre de 1974. Pág. 12.

CAPÍTULO 2 . MARCO TEÓRICO

“El maestro debe ser el humanista perspicaz y comprensivo, cuya actuación aliente el esfuerzo reflexivo, el minucioso análisis, y la evaluación positiva, que fomenten la creatividad y la armonía social en las mentes juveniles, a fin que se realicen en un mundo más avanzado...”.

María Rita Ferrini⁴⁴

2.1. EL CONSTRUCTIVISMO

El presente trabajo se ha desarrollado bajo el enfoque constructivista, que en términos generales es un nuevo paradigma educativo. Pero, ¿Qué se entiende por constructivismo? El vocablo *constructivismo* es un concepto que tiene varias acepciones, de entre las que destacan:

Primera. Desde el punto de vista filosófico, es una corriente para la cual los conocimientos, saberes y aprendizajes son resultado de procesos constructivos personales y sociales.

Segunda. Para los epistemólogos, es una estrategia de construcción y/o reconstrucción de procesos de cognición, reflexión, abstracción y teorización, a partir de la situación cultural propia de los sujetos sociales.

Tercera. Para la psicopedagogía, es la condensación y síntesis de diversas teorías cognitivas cuyo núcleo central es la actividad constructivista de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, se entiende como el conjunto de procesos que orientan y facilitan a la vez, la producción académica e investigativa que de manera conjunta realizan profesores y alumnos dentro y fuera de las aulas.

Cuarta. El concepto de referencia, aplicado al campo de la investigación educativa, se define como un enfoque cualitativo mediante el cual se abordan problemas y se construyen objetos de estudio relacionados con los sujetos sociales, acontecimientos, situaciones, procesos, relaciones diversas y contextos del proceso educativo, a fin de encontrar nuevas opciones para transformar cualitativamente la educación.⁴⁵

⁴⁴ Ferrini, María Rita y otros. “Educación dinámica, bases didácticas”. Editorial Progreso, S.A. México, 1991. Pág. 9.

⁴⁵ Díaz Villanueva, Sidronio. “Transformación cualitativa de la Educación”. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://www.michoacan.gob.mx/educacion/1200/Eventos/Revista%20Interactiva/EI%20Constructivismo.htm>.

El denominador común de los enfoques a través de los cuales se puede analizar el constructivismo, consiste en que el conocimiento no es producto de una simple copia de la realidad ya existente, sino de un proceso a través del cual la información externa es interpretada por la mente del alumno, quien a su vez construye para sí los modelos explicativos.

Así entonces, este paradigma educativo pretende que el conocimiento en el individuo sea una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre él y su medio ambiente.

A través del constructivismo se intenta que el profesor origine situaciones de aprendizaje que permitan al alumno PENSAR, es decir: Diferenciar, clasificar, descubrir, analizar, comparar, deducir, reflexionar, discutir y auto corregirse.

De esta manera, "la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en la escuela es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece"⁴⁶.

De tal forma que "...la concepción constructivista explica cómo se produce el aprendizaje gracias a la intervención de otros, a tal grado que ésta puede ser un elemento útil para el establecimiento de dinámicas de trabajo conjunto de equipos..."⁴⁷.

Por otro lado, la idea subyacente dentro del constructivismo consiste en que el estudiante no es visto como un ente pasivo sino, como una entidad activa, responsable de su propio aprendizaje, pues él debe construirlo por sí mismo.

⁴⁶ Anónimo. Artículo publicado en la dirección electrónica: http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/constructivismo.html

⁴⁷ Coll, César y otros. "El constructivismo en el aula". Editorial Graó. Barcelona, 2000. Pág. 21.

Algunas de las características del constructivismo son: a) Se aprende construyendo esquemas mentales; b) Es un aprendizaje dirigido a la comprensión del entorno; c) Se basa en una educación que requiere de la actividad consciente del sujeto; d) Es un aprendizaje más duradero y significativo, pues es producto de la reflexión⁴⁸.

Además, “esta concepción educativa tiene sus raíces epistemológicas en la importancia del significado, construido por los sujetos. La construcción del conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre la información nueva procedente del medio y la que el sujeto ya posee (preconceptos y preconcepciones), a partir de las cuales el individuo inicia nuevos conocimientos⁴⁹”.

No hay que olvidar también, que para lograr la construcción del conocimiento se requiere una intensa actividad por parte de los alumnos, a tal grado que debe concebirse al estudiante como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger, construir y reconstruir informaciones.

Por otro lado, el constructivismo requiere que toda enseñanza inicie con lo que los alumnos poseen previamente en su intelecto, a su vez que el maestro delimite los objetivos y la mecánica de trabajo que supongan un actuar compartido, asimismo las tareas impuestas deben buscar retos alcanzables; y siempre éstas se tienen que basar en una retroalimentación fundada en el ofrecimiento y la recepción de ayuda.

Por lo tanto, se puede concluir que el constructivismo “no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración,

⁴⁸ Anónimo. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://www.lafacu.com/apuntes/psicologia/constructivismo/default.htm>

⁴⁹ Anónimo. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://www.csfr.edu.co/csfr/pagina/constructivismo.xml>

modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento...”⁵⁰.

A través del *método de casos* se pretende que el alumno construya su propio conocimiento sobre las figuras e instituciones jurídicas que deben ser analizadas de acuerdo al temario de Derecho Procesal Civil, pues toda la información externa que el alumno obtenga deberá interpretarla y a su vez construirá para sí los modelos explicativos que le permitan resolver conflictos que se encuentren en situaciones parecidas.

2.2. EL MÉTODO DE CASOS.

Al ser el *método de casos* la piedra angular de esta investigación, se analizará este tema desde diversas perspectivas: a) La evolución de la enseñanza; b) Harvard Law School; c) ¿En qué consiste el *método de casos*?, y d) los elementos estructurales del *método de casos*.

2.2.1. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA.

“Entre las actividades del Estado contemporáneo, la tarea educativa resalta como una de las más trascendentes. Su función se vincula al desarrollo cultural de cada pueblo, de la que es una proyección institucionalizada”⁵¹.

No obstante lo anterior, en sus orígenes, la transmisión del conocimiento no fue a través de instituciones educativas como hoy las conocemos, sino que fue por conducto de mentores o personas que se dedicaban a enseñar; claro ejemplo fue la educación griega.

⁵⁰ Coll, César y otros. Op. Cit. . Pág. 16.

⁵¹ Witker V., Jorge. “*Técnicas de la Enseñanza del Derecho*”. Editorial Pac, S.A. de C.V. México, 1985. Pág. 19.

La educación griega se basaba en conceptos filosóficos e ideológicos. "Los atenienses fueron los primeros en idear cierto tipo de educación que desarrollara las aptitudes del joven para que llegara a ser un hombre equilibrado, ...capaz de llevar una existencia hermosa y feliz"⁵².

Esta educación fue cambiada radicalmente por la romana que era más pragmática y retórica, pues siempre se basó en la práctica constante, sobretodo en el campo de la política y el derecho.

Con la aparición del cristianismo, cambió la transmisión del conocimiento, pues con su llegada trajo esquemas de educación basados en consideraciones teológicas, cuya base reconoce el valor de lo individual como obra de la divinidad.

Con el cristianismo se establecieron las primeras instituciones educativas, impartándose un tipo de educación basado en los dogmas religiosos y morales. En esta etapa "la función educativa se desarrolla como un ingrediente de concientización religiosa..."⁵³. Estas circunstancias propician que los métodos educativos a lo largo del medioevo consistieran en la cátedra verbalista y memorista, en detrimento del desarrollo científico y métodos activos de educación.

Fue hasta el renacimiento, cuando se recobró, el espíritu de la educación griega y romana, ya que ésta, pedagógicamente, se basaba en el libre razonamiento, independiente de toda consideración religiosa y política, estableciéndose con ello una educación basada en nuevas ideas y conocimientos científicos.

⁵² Enciclopedia Barsa. Tomo VI. Encyclopaedia Britannica Publishers, INC. México, 1980. Pág. 103.

⁵³ Witker V., Jorge. "Técnicas de la enseñanza del Derecho". Op. Cit. Pág. 21.

Así, el aspecto fundamental del renacimiento fue un impulso a las nuevas filosofías educativas como el desarrollo de la ciencia y la cultura, un claro ejemplo de ello fueron las corrientes filosóficas idealistas, y empiristas, que permitieron darle un nuevo rumbo a la didáctica dentro de la pedagogía.

En la mayoría de las universidades la educación consistía en “aprender las reglas básicas de conducta en una somera exposición a la literatura clásica y a las matemáticas... El proceso de educación se desarrollaba primordialmente a través de lecturas formales y recitadas”⁵⁴.

Por lo tanto, la educación formal, trajo como consecuencia que no se cumplieran las expectativas en la sociedad, dado que sólo se tenía gente preparada teóricamente, lo que provocó, un desajuste entre la educación recibida y los requerimientos sociales. Esto propició un cambio en los modelos de educación, pues se trataba de evitar al profesor liberal, educado en las diferentes disciplinas del conocimiento con base en la literatura clásica, y por el contrario comenzó a tener relevancia la figura del profesor especializado, cuyo modelo de transmisión de la información se basaba en la recopilación y la memorización de un cuerpo finito de conocimientos.

En este sentido la educación comenzó a ser más receptiva a explicaciones no religiosas del funcionamiento del universo, dando paso al conocimiento científico, el cual sirvió en el proceso de construcción y transmisión de conocimientos. “Esta revolución alteraría no sólo la filosofía del aprendizaje sino con ella la implementación práctica de ciertos programas de educación al más alto nivel y entrenamiento profesional”⁵⁵.

⁵⁴ O'Donnell, Gastón. “Aportaciones a la Discusión Sobre el Método de Casos en la Enseñanza del Derecho”. Artículo publicado en la dirección electrónica: www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital.

⁵⁵ Ibidem.

Algunas de las premisas en las que se basó el cambio en el proceso del conocimiento fue el considerarlo, no solamente infinito, sino también que sus contenidos no eran fijos, es decir que el conocimiento es mucho más vasto que lo que un solo hombre podía descubrir, y que se encuentra en constante cambio, lo que haría imposible que una sola persona lo obtuviera en su totalidad.

Otra de las premisas fundamentales que renovaron el proceso del conocimiento, y que por ende, alterarían el proceso de aprendizaje, consistía en adoptar al método científico como el método correcto para la acumulación de conocimientos.

Así entonces, el método científico permitió un desarrollo importante en los procesos del conocimiento, dado que permitía organizar, clasificar y jerarquizar la especialidad del conocimiento elegido y como consecuencia de ello se permitió la aplicación práctica de los conocimientos a la vida contemporánea.

La organización del conocimiento se logró debido a que el método científico adoptó el sistema de clasificación, entendido éste como un "...un esquema de trabajo que ordena un área del conocimiento de acuerdo a principios inductivamente derivados, basados en una investigación sistemática. Dado el carácter provisional del conocimiento, los sistemas de clasificación no eran absolutos. Pero eran sistemas de trabajo ordenados y organizados, que aproximaban a la verdad y reducían un área del conocimiento a proporciones manejables. El contenido de los sistemas de clasificación variaba de un campo de conocimiento a otro, pero el método por el cual se llegaba a ellos podía mantenerse uniforme tanto tiempo como el conocimiento fuera empíricamente asequible"⁵⁶.

⁵⁶ Martín Santos, Luis. "Diez Lecciones de Epistemología," Editorial Akal. Madrid, 1991. Pág. 124.

A raíz de la aplicación casi universal del método científico, aparece la tercer premisa sobre la revolución del conocimiento, que consistía, en que el proceso de adquisición de aprendizaje de alto nivel se basaba en una especialización creciente, concretándose a una área limitada del conocimiento.

La especialización supone un estudio profundo sobre un área específica que obliga a contar con conocimientos no sólo teóricos y generales sobre ella, sino que hace necesario el conocimiento práctico.

En tal virtud, el sistema de enseñanza también debía transformarse para darle entrada a la práctica que la especialización requiere; razón por la cual en las universidades se comenzó con el entrenamiento y la formación de los profesionista en la práctica, por ello al entrenar o formar a un historiador, a un abogado o a un biólogo, era pertinente socializar al aprendiz en los asuntos internos de esa comunidad investigadora.

Por lo tanto, la educación se comenzó a basar en las necesidades sociales, y no en aspectos teóricos que no eran del todo aplicables, motivo por el cual se originó la disputa sobre qué enseñanza debía prevalecer: la teórica o la práctica.

A su vez, esta discusión puso de manifiesto la necesidad de revisar los métodos tradicionales de impartición de enseñanza.

El método tradicional de enseñanza se basa principalmente en la exposición teórica de instituciones, por lo que el alumno se convierte en un mero receptor de tales conocimientos; a este tipo de exposición se le denomina clase magistral, la cual ha sido criticada en el primer capítulo de este trabajo, dado la escasa participación del alumno. Además, a través de este sistema de enseñanza el estudiante sólo se forma especulaciones y adquiere como "verdades" lo señalado por el catedrático.

Por tales razones, se ha considerado necesario implementar métodos de enseñanza que permitan una participación más dinámica de los alumnos, y además se debe procurar combinar lo teórico y lo práctico.

Tomando en cuenta esta tendencia, Alfredo C. Rossetti defiende la creación de un curso en el cual se mantenga "...la clase magistral clasificada como teórica, pero al mismo tiempo aconseja implementar el régimen de enseñanza práctica... estableciendo entonces un curso teórico-práctico unificado"⁵⁷.

En este sentido, se debe de superar la clase magistral como método de enseñanza; se deben introducir paulatinamente métodos pedagógicos y didácticos de enseñanza activa.

No hay que olvidar que los métodos activos permiten la práctica en la enseñanza de las disciplinas jurídicas, y esto a su vez propiciará que el alumno conozca las categorías procesales fundamentales.

Por lo tanto, los métodos activos de enseñanza en el derecho permiten la transformación de la enseñanza tradicional, pues se desarrolla un sistema de comprensión y participación formativa antes que informativa, que a su vez permite la aplicación práctica de los conceptos aprendidos y el funcionamiento de las instituciones enseñadas.

Dentro de los métodos activos pueden señalarse: al seminario, la clínica jurídica, pasantía en los tribunales, el tirocinio y el *método de casos*; mismos que pueden resumirse de la siguiente manera:

⁵⁷ Cfr. Fix Zamudio, Héctor. "Metodología, docencia e investigaciones jurídicas". Op. Cit. Pág. 110.

Seminario. Son actividades *ex-cátedra* "...bajo control de los respectivos profesores y distribuyendo a los estudiantes en pequeños grupos, para realizar lecturas comentadas sobre artículos monográficos o sobre tesis jurisprudenciales. Convendrá encomendar a éstos el desarrollo de trabajos sencillos de investigación relacionados con los temas planteados en las clases magistrales, o que hayan sido materia de discusión durante el tiempo destinado a tales ejercicios..."⁵⁸.

Clínica jurídica: Es el método a través del cual se pone al estudiante en contacto con el que hacer profesional, por medio de dos instrumentos, la consultoría jurídica que permitirá al alumno resolver problemas planteados, redactar documentos y proporcionar asesoría jurídica en general, servicios que debe prestar gratuitamente o el análisis de jurisprudencia, en el que se enseña al alumno el uso y manejo de las decisiones judiciales de las revistas especializadas, así como la preparación de fichas, que servirán para resolver consultas.

Pasantía en tribunales: Consiste en una experiencia práctica que no puede ser suplida por la enseñanza teórica y consiste en la obligación para el estudiante de asistir a los tribunales durante un tiempo determinado, de acuerdo con un programa establecido y supervisado por el catedrático.

El tirocinio: El método consiste en la obligación que tiene el estudiante de trabajar en labores de aprendizaje práctico en el despacho de un abogado, lo que sólo es posible con un número pequeño de alumnos y en razón del aumento de la población estudiantil, este método no cuenta con una gran eficiencia.

El método de casos. Consiste en presentar al alumno un caso concreto, hipotético o no, con el objeto que lo analice y proceda a su solución, debiendo profundizar en las normas positivas vigentes, así como en la jurisprudencia existente para estar en condiciones de razonar, como un juez o abogado, el problema planteado.

⁵⁸ Medina, Ignacio. Op. Cit. Págs. 282 y 283.

De los anteriores métodos activos de la enseñanza del derecho, podemos concluir que en algunos casos se cuentan con desventajas técnicas, como son el tiempo efectivo del alumno en las actividades académicas propuestas, el número elevado de alumnos que cursan la materia, el enlace entre las instituciones jurídicas que permitan el desarrollo práctico del alumno, etc., por lo que en casi todos los casos su empleo se complica.

El método que se adecua a un conocimiento práctico en las aulas, más didáctico y controlado por el profesor, sin ser una actividad extra académica o que implique una carga mayor para el alumno, lo constituye *el método de casos*. Este sistema de enseñanza permite que el alumno resuelva los problemas que se le plantean y que previamente han sido diseñados o clasificados por el profesor. Al encontrar las soluciones al caso el alumno obtendrá a su vez el conocimiento preciso de las instituciones jurídicas que le fueron necesarias para resolver el caso que se propone estudiar.

A través del *método de casos* se permite conjugar lo teórico y lo práctico, situación que adquiere relevancia porque " que la teoría sin práctica se transforma en una simple especulación y la última sin la doctrina se traduce en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización"⁵⁹.

Lo anterior se afirma en virtud de que el *método de casos* permite que el alumno se allegue, por un lado del conocimiento teórico de las instituciones jurídicas, y por el otro comprenda el funcionamiento práctico de las mismas. Ambas circunstancias le permiten al estudiante resolver los problemas planteados. Las consecuencias inmediatas serán:

- a) La asimilación de la institución en estudio.
- b) La obtención de un criterio de decisión en la resolución del problema.

⁵⁹ Fix-Zamudio, Héctor. "Metodología, docencia e investigaciones jurídicas". Op. Cit. Pág.130.

Las instituciones educativas pioneras en emplear *el método de casos* en la enseñanza del derecho fueron las universidades norteamericanas, dado su tradición jurídica del *common law*, ya que su sistema jurídico se basa en casos, y de alguna manera constituye un método empírico.

En cambio, nosotros contamos con el sistema romano canónico, que se basa, en términos generales en la aplicación de la norma, teniendo como método un sistema lógico sistemático; situaciones que permiten ser un campo fértil para el desarrollo de la doctrina y de la enseñanza a través de cátedras magistrales. No obstante esta realidad, en este proyecto se defiende la viabilidad de la enseñanza del Derecho Procesal Civil a través del *método de casos*, porque el contenido de la materia es eminentemente práctico.

2.2.2. HARVARD LAW SCHOOL

Una de las escuelas de derecho más representativa de los Estados Unidos de Norte América, es sin lugar a dudas Harvard, la cual tiene como antecedente las universidades inglesas, fundamentalmente las que se desarrollaron con el modelo francés, como las de Oxford y Cambridge.

La Universidad de Harvard fue instituida en el año de 1636, bajo el esquema de un pensamiento democrático y de ideas liberales.

Sin embargo, a partir del siglo XIX, la educación en los estudiantes de derecho de la sociedad estadounidense sufrió un cambio, el cual buscó un entrenamiento académico para la práctica del derecho, así como la convicción de que los profesores de derecho eran los más calificados para entrenar estudiantes para la práctica de la abogacía.

Cristopher Columbus Langdell, profesor de derecho de la Facultad de Harvard, "fue en si mismo, una figura de transición, un puente entre el antiguo universo educativo con verdades finitas y absolutas, y el universo que emergió a partir de la guerra de secesión"⁶⁰.

Langdell introdujo *el método de casos* a la enseñanza del derecho, dado que era un convencido de que se debía de ir a las fuentes originales. Razón por la cual sostenía que era mejor acudir a las resoluciones de los tribunales, en vez de emplear la explicación verbal y teórica del derecho, dado que de acuerdo a su modo de ver las cosas se asimilan mejor los conceptos a raíz de una experiencia práctica, además que el conocimiento dogmático no es adecuado para el estudio del derecho.

Por otro lado, se pretendía que el estudiante de derecho adquiriera un conocimiento global y superior sobre los principios de derecho. Es por ello que Langdell, se propuso descubrir dentro de una serie de casos previamente establecidos, los principios que permiten comprender en su totalidad una institución jurídica.

Además, el método desarrollado por Langdell, en la Universidad de Harvard revoluciona la enseñanza del derecho, en virtud de que éste permite la combinación de los conceptos clásicos de la teoría con la práctica del derecho.

"El objetivo principal del método Harvard es que los estudiantes aprendan por sí mismos, por procesos de pensamiento independiente. Otro de los objetivos es ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de usar conocimientos y desarrollar sus habilidades, ya que los conocimientos sin la habilidad de usarlos no son útiles. Por otro lado, la habilidad que no es alentada continuamente por nuevos conocimientos convierte las actividades en constantes rutinas"⁶¹.

⁶⁰ O'Donnell, Gastón. Op. Cit.

⁶¹ Anónimo. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://members.fortunecity.com/dinamico/articulos/art021.htm>

2.2.3. ¿EN QUÉ CONSISTE EL MÉTODO DE CASOS?

El método de enseñanza debe entenderse como el camino para llegar al aprendizaje, es decir, es una secuencia de pasos y acciones del profesor que vayan encaminados a procurar la asimilación de conocimientos por parte del alumno.

Para la enseñanza del derecho se pueden emplear varios métodos, a saber: el dogmático, expositivo, histórico, comparativo, investigativo, de debate, etc. Cada método cuenta con características propias, pero en todos ellos se persigue el mismo fin: Procurar organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes para asegurar el dominio del conocimiento jurídico.

Los métodos tradicionales de enseñanza solamente valoran el esfuerzo del profesor, dejando a un lado el entusiasmo del estudiante; situación que ya no responde a las necesidades actuales en los sistemas de enseñanza. En los métodos de enseñanza contemporáneos ambos deben interactuar para lograr el aprendizaje. Por esta razón, es que es necesario tomar en cuenta la conjunción entre profesor y alumno de manera ordenada para lograr el objetivo; no basta que el profesor sea el que establezca los contenidos, el alumno también debe de participar activamente.

Además de buscar un método de enseñanza donde exista una actividad coordinada entre el maestro y el educando, también se busca un método en el que se combine equilibradamente la teoría y la práctica. Estas características las reúne el *método de casos*.

Este método permite que el alumno adquiriera amplios conocimientos teóricos y prácticos para resolver un problema jurídico.

Robert E. Stake define al *método de casos* "como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes"⁶².

El *método de casos* es un proceso pedagógico por descubrimiento, a diferencia de otros que enseñan por recepción, ya que el alumno investiga, analiza, explica y aplica los conceptos desarrollados en el campo del derecho.

Así entonces, *el método de casos* ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje y en la vida profesional ya que éste "...aprende a comunicar sus criterios, a defender los hechos y opiniones en debate, presentaciones o en informaciones escritos y su responsabilidad como analista incluye la participación, la interacción, la evaluación crítica y una comunicación eficaz"⁶³.

Ahora bien, este método pretende que el alumno primero descubra y posteriormente construya el conocimiento. La función didáctica consiste en que el estudiante encuentre por sí mismo lo que haría si se encontrase en las mismas circunstancias del caso propuesto. El *método de casos* motiva el desarrollo del interés cognoscitivo del alumno; creando en él, la capacidad y el hábito necesarios para la actividad intelectual que requiere un abogado.

Carlos Llano Cifuentes sostiene que hay que:

"...considerar que el saber es independiente de los individuos, algo que está afuera: en las bibliotecas, en los libros, en la cabeza de los sabios. La educación sería un traspaso de afuera para adentro, y la actitud del alumno sería en consecuencia una actitud pasiva. Parece que se encuentra comprobado que quien escucha a otro sólo asimila en el mejor caso el diez por ciento de lo escuchado. El *método de casos* como otros métodos activos de enseñanza considera que aprender no es escuchar, sino descubrir... de esta

⁶² Stake, Robert E. "*Investigación con estudio de casos*". Editorial Morata. Madrid, 1999. Pág. 19.

⁶³ Anónimo. "*El método de casos*". Artículo publicado en la dirección electrónica www.deguate.com/infocentros/gerencia/mercadeo/mk4.htm.

manera la educación no consiste en escuchar sino en ejercitar un proceso constante de descubrimiento... no es un procedimiento dogmático. El profesor no es el que habla, sino el alumno. Como se ve, es la educación tradicional puesta al revés"⁶⁴.

Por esta razón, John Elliot considera que "...la forma de explicación utilizada en los estudios de casos es naturalista en vez de formalista"⁶⁵.

En la carrera de derecho es indispensable contar con los conocimientos para poder resolver los problemas, pero también es indiscutible que es necesario contar con criterio jurídico para elegir la solución correcta, y en algunos casos, hasta es indispensable *crear o fabricar* la solución. En este sentido, es importante que el alumno adquiera los conocimientos, pero acompañado de creatividad. Una de las características más relevantes del *método de casos* es que fomenta la creatividad del alumnado.

El *método de casos* considera que la mejor manera de aprender consiste en que el alumno investigue. En este punto, la labor docente es indispensable, ya que el profesor debe proporcionarle al estudiante los elementos para que descubra por si mismo las soluciones, y por ende asimile los conocimientos.

Por otro lado, la asimilación de los conocimientos investigados se prueba en la aplicación de los mismos al caso concreto o al problema planteado que debe ser resuelto por el alumno, ya que lo que se escucha no se sabe si se aprende o no, pero lo que se aplica, en cambio se sabe ciertamente.

Por otro lado, Llano Cifuentes sostiene que es un error considerar que es suficiente *saberse* la solución de los problemas.

⁶⁴ Llano Cifuentes, Carlos. "La enseñanza de la dirección y el método del caso". IPADE. México, 1998. Págs. 30 y 31.

⁶⁵ Elliot, John. "El cambio educativo desde la investigación-acción". Editorial Morata. Madrid, 2000. Pág. 25.

“Generalmente, los programas de bachillerato y de carreras universitarias están diseñados para enseñar las soluciones que la humanidad ha dado a determinados problemas. Y lo importante no es el *saberse* la solución, sino acertar a decidir entre distintas soluciones posibles. Normalmente hay varias soluciones, y varias aparentemente buenas. Son pocos los problemas que tienen una sola solución. Por lo general, cuando sólo encuentro una sola solución no debo decidir. Es más importante saber decidir en la alternativa, que tener un *recetario* de soluciones. El método del caso es óptimo para ejercitarse en el proceso de la decisión”⁶⁶.

De esta manera resulta válido señalar que *el método de casos* se encuentra dentro de los métodos activos de enseñanza y a su vez la enseñanza práctica es uno de sus elementos, así como lo es la decisión en la resolución de los problemas planteados y la investigación.

Se puede concluir, que el *método de casos*:

- a) Se basa principalmente en sustituir las clases dogmáticas por un diálogo sistemático sobre una situación real.
- b) Se define como *un método activo de enseñanza en el derecho, en el que se organiza la actividad cognoscitiva, mediante procedimientos didácticos, en los cuales se interrelacionan el profesor y el alumno, aplicando conceptos teóricos derivados de la investigación realizada, misma que sirve de sustento para la toma de decisiones en el caso planteado, cuyo principal objetivo es despertar crear criterio jurídico en el alumno, así como propiciar la comprensión de las instituciones jurídicas.*

⁶⁶ Llano Cifuentes, Carlos. *Op. Cít.* Pág. 32.

Para emplear *el método de casos* "...el maestro diseña un caso con base en datos reales..., en segundo lugar los alumnos dan una respuesta tentativa al caso..., en tercer lugar se da una discusión colectiva para determinar si la respuesta planteada es mejor..."⁶⁷.

Pero, ¿Qué debe entenderse como un caso? La piedra angular del método que se propone es el empleo de casos. El caso no sólo será el punto de partida para el éxito del método, sino que es la sustancia del mismo.

Para Charles I. Graff "*un caso es una relación de datos referente a un problema...*"⁶⁸. Para Selma Wassermann, los casos "...son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos... y por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales"⁶⁹.

En este sentido podemos afirmar que un caso es la descripción estricta de un hecho verídico, no es un ejemplo, ni debe tomarse como tal. No es una situación buena o mala; es simplemente la descripción de un hecho ajeno a valoraciones subjetivas o sea un planteamiento de lo que sucede en la realidad.

Ahora bien, si el caso no fue tomado de situaciones reales, este debe ser de lo más apegado a ella o basado en casos análogos en los cuales se señalen las instituciones que se quiere estudiar. Lo anterior, en virtud de que si se basa en aspectos reales el análisis y estudio, resulta más exhaustivo y con mayores elementos de discusión, que nos permite dejar en el alumno un conocimiento claro, ya que como decía Cervantes y con razón que *tan complicado como la realidad, sólo la realidad*.

⁶⁷ Kelly, Francis J. Y Kelly, Heather M. "*Lo que sí enseñan en la Escuela de Negocios de Harvard*". Selectur. México, 1989. Pág. 25

⁶⁸ Charles I., Graff. "*Porque el buen juicio no puede enseñarse*". IMAN, A.C. Curso de Administración.- S.F.E. Pág. 1.

⁶⁹ Wassermann, Selma. "*El Estudio de casos como método de enseñanza*". Amorrortu Editores. Obra traducida por Adolfo Negrotto. Buenos Aires, 1999. Págs. 19 y 20.

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real....”⁷⁰.

Por lo tanto, es vital que el caso sea lo más apegado a la realidad, y que el profesor tenga el cuidado de adecuarlo al objetivo perseguido.

La dificultad de los casos empleados debe ir en aumento, pero siempre en estrecha relación al avance de los alumnos en clase, dado que esto les permitirá un mayor sentido de análisis y de investigación hasta el punto de comprender las diferentes aristas.

No hay que olvidar que este método no tiene como base un libro de texto, sino la investigación de casos, por lo que se requiere una tarea de selección de casos para lograr los objetivos que precisamente se persiguen en cada sesión, así también preparar una sesión significa explorar las distintas vías o caminos hacia los que los participantes podrían tomar y determinar el provecho pedagógico.

Existen en el estudio de casos tres tipos:

- a) Estudio intrínseco,
- b) estudio instrumental, y
- c) estudio colectivo.

Con el estudio intrínseco de casos, se aprende sobre el caso en particular exclusivamente. El caso intrínseco “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema en general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular”⁷¹.

⁷⁰ Cfr. Wassermann, Selma. Op. Cit. Pág. 20.

⁷¹ Stake, Robert E. Op. Cit. Pág. 16.

Por su parte con el estudio instrumental se aprende sobre otros casos o sobre un problema general. Ante la "necesidad de comprensión general... podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular"⁷². En esta hipótesis el estudio de casos es un instrumento para comprender la generalidad a través de un situación concreta, que en sí misma no nos interesa.

Por último, con el estudio colectivo de casos se pretende obtener las características entre varios casos. Cada caso es un instrumento para aprender sobre el objeto de estudio, pero "debe existir una buena coordinación entre cada uno de los casos individuales"⁷³.

Esta distinción no es meramente teórica o arbitraria, sino que dependiendo de la naturaleza del caso, será el método que se empleará. Además, si se trata de un caso intrínseco estaremos en aptitud de entender que el caso es tan específico que sólo nos será útil para aprender la situación sobre la que versa; no así cuando estemos frente a un caso instrumental o colectivo, ya que ante ese estudio se pueden obtener generalidades aplicables a otras situaciones. Por último, es el estudio de casos intrínseco el caso en sí mismo es lo importante, en cambio en el estudio de casos instrumental o colectivo, lo importante es el tema.

En este mismo orden de ideas, el maestro deberá decidir que tipo de caso planteará a los alumnos para que asimilen las instituciones jurídicas.

2.2.4. ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL MÉTODO DE CASOS.

Si concebimos el *método de casos* como un proceso de enseñanza activa, en virtud del cual se organiza la actividad cognoscitiva mediante procedimientos pedagógicos, entonces su existencia supone la secuencia de un conjunto de

⁷² Ibidem.

⁷³ Idem. Pág. 17.

pasos ordenados, cuyo fin es lograr la enseñanza y asimilación del conocimiento jurídico.

Al ser un proceso, el *método de casos* debe cumplir una serie de etapas, y a su vez cada una de ellas está conformada por determinados elementos estructurales que son indispensables para su desarrollo correcto. Razón por la cual procederemos a analizar cada etapa con sus elementos estructurales.

La etapa inicial en el *método de casos* consiste en establecer los conceptos fundamentales o instituciones jurídicas básicas que sirven de fundamento para comprender y analizar el caso que se planteará, todo esto de acuerdo con el plan o programa de estudios.

De manera previa a la explicación de los conceptos, el maestro solicitará a los alumnos investiguen el tema bajo ciertos lineamientos que son relevantes para la clase. La finalidad de esta etapa consiste en que los estudiantes estén en posibilidad de debatir el tema, y por ende se evite que funjan como meros receptores de la explicación del maestro.

El siguiente paso dentro del *método de casos* consistirán en que el maestro, empleando la mayéutica, formulará a los alumnos una serie de preguntas a los alumnos, cuyas respuestas permitirán alcanzar el conocimiento que se pretende obtener.

Esta sesión debe consistir en un diálogo metódico basado en la técnica del interrogatorio, que a su vez permita inducir al alumno hacia el conocimiento de la institución en estudio. El profesor dirigirá la sesión tomando en consideración dos elementos: orden y contenido.

Orden. En todo caso el profesor fijará las reglas para que se lleve a cabo la discusión o intervención de los alumnos. De esta manera se evitará que los

estudiantes se pierdan y dispersen. La participación de los estudiantes se encaminarán a responder las preguntas que realice el profesor, que a su vez irán encaminadas a crear un desarrollo crítico de las posturas.

Contenido. Consiste, principalmente, en dos aspectos fundamentales como son el subjetivo o conocimiento del grupo, y el segundo de diálogo.

En cuanto al primer aspecto, "...el profesor ha de conocer a los participantes. Ha de saber cuál es su experiencia, cuál es el origen o los antecedentes de su actividad profesional, con el objeto de saber cuáles son las causas originales de esa o de aquella intervención. Como se trata aquí de acumular las experiencias de todos, debe saberse el valor que comprende cada una de ellas... Por ello el profesor ha de conocer el valor de esos puntos de vista, para trenzarlos entre sí, y un medio para eso es conocer el tipo de experiencia del que proceden"⁷⁴, esta información será proporcionada por cada uno de los alumnos, partiendo de su nombre completo, su edad, calificación de materias a fines con la que se cursa, así como el nombre del maestro y la experiencia laboral con la que cuenta.

Lo anterior permitirá estar en posibilidad de obtener una visión más completa del grupo y poder así adecuar los casos al nivel del grupo, ya que de otra manera la dinámica puede causar retroceso en el proceso de aprendizaje, dado que no se alcanzaría el objetivo de descubrir conocimientos nuevos.

Ahora bien, en relación con el diálogo se debe buscar que las ideas que se viertan de manera ordenada, sin permitir que se pierda de vista el objetivo planteado, por lo que en este sentido se deberá interrumpir sin ofender a aquellas personas que no aporten, lo anterior para evitar que se pierda la atención de lo que se está discutiendo.

⁷⁴ Llano Cifuentes, Carlos. Op. Cit. Pág. 40.

Uno de los puntos más importantes en la sesión es la *motivación* para que los alumnos participen en el diálogo.

Por otro lado, una vez que se ha logrado establecer un orden en el diálogo y se discutió el enfoque propuesto, es importante recapitular de manera sistematizada los conceptos más importantes señalados en la sesión.

El siguiente paso en este procedimiento será el establecimiento o implementación del caso sobre una situación real.

El caso planteado por el profesor debe de ser el más adecuado a la realidad o ser tomado de situaciones reales que permitan el desarrollo del alumno en la vida activa de un juicio o problema jurídico que requiera solución.

Lo anterior, permitirá obtener diversos puntos de vista en la resolución del problema planteado, por ello es menester que el problema tenga lugar sobre situaciones reales o exactamente iguales a la que existen cada día en los tribunales.

El caso no debe de tomarse de valoraciones subjetivas, sino simplemente los hechos que permitan el conocimiento del principio o institución jurídica en estudio, sin ocultar elementos que permitan o retrasen el desenlace del caso.

Por su parte, Carlos Llanos Cifuentes sostiene que en cuanto al planteamiento del problema, en los casos clasificados por el profesor, es incorrecto "considerar que, ante la realidad problemática, lo importante es tener un método. Lo más importante es tener el problema bien planteado. La educación tradicional suele presentar un problema, y nos enseña un método para llegar a una solución (por lo general única). Pero, también por lo general, no nos enseña a descubrir, identificar y plantear problemas. La realidad no se presenta de suyo problemática. Es el hombre quien debe saber descubrir y plantearse los problemas

de la realidad. En el *método de casos* no se presentan problemas, sino situaciones reales, en las que los problemas deben ser descubiertos"⁷⁵.

Por lo tanto, debemos concluir que en el *método de casos* sólo deben establecerse los hechos, mismos que el alumno debe de interpretar para identificar el problema.

En este sentido Llano Cifuentes sostiene que es un error considerar que es suficiente con *saberse* la solución ante los problemas. "Generalmente, los programas de bachillerato y de carreras universitarias están diseñados para enseñar las soluciones que la humanidad ha dado a determinados problemas. Y lo importante no es el *saberse* la solución, sino acertar a decidir entre distintas soluciones posibles"⁷⁶.

En el caso del derecho, por lo regular o en la mayoría de los problemas hay varias soluciones, y varias aparentemente buenas. Por ello el *método de casos* permite optimizar y establecer la decisión correcta. El alumno tomará la decisión respecto del caso planteado, de entre varias posibles soluciones. Para esta etapa de toma de decisiones el profesor debe de procurar que los estudiantes logren un análisis de los hechos, basándose en consideraciones objetivas, es decir, en los elementos proporcionados y no en valoraciones subjetivas como podrían ser opiniones.

Lo anterior reviste una importancia fundamental, ya que una vez que se encuentra el problema y se delimita, lo siguiente es hallar la solución adecuada al problema, ya que el caso planteado puede presentar diversas soluciones, por lo que es necesario decidir la correcta.

⁷⁵ Llano Cifuentes, Carlos. Op. Cit. Págs. 32 y 33.

⁷⁶ *Ibidem*.

El catedrático debe evitar juicios subjetivos basados en opiniones, ya que esto traería como consecuencia juicios de valor y no soluciones reales o concretas que es lo que se busca, por ello una vez analizados los hechos de manera objetiva, el siguiente paso es realizar una síntesis del diagnóstico del problema.

Diagnosticado el problema se señalarán las posibles soluciones encontradas, para optar por una de ellas. Esto se puede lograr tras efectuar un estudio de los *pros* y *contras*.

Como se puede ver el método de casos se basa en principios que le dan sustento metodológico como son "la actividad que induce a que los estudiantes adquieran la responsabilidad de su propio aprendizaje..., los conocimientos previos se activan a partir del análisis y la búsqueda de solución al problema, al igual que la reflexión sobre lo aprendido es un aspecto fundamental...; además la actividad permite poner en práctica habilidades sociales profesionales requeridas en la vida real"⁷⁷.

Resumiendo, en la etapa del caso la clave está en "...que se debe primero definir el problema que se va enfrentar entregándolo por escrito. El caso debe estar acompañado de la información relevante que los alumnos tendrán que analizar, así como de fuentes adicionales que pueden ser consultadas... para conducir el análisis se formularán preguntas que ayuden a los alumnos a centrarse en el problema, examinar las ideas importantes y los conceptos a ser utilizados... se organizarán sesiones en las que se resuelven dudas y se dan sugerencias para que los alumnos formulen de la mejor manera sus apreciaciones y conclusiones... En una sesión final, bajo la conducción del profesor se organizara la presentación de resultados y se debaten las alternativas haciendo énfasis en los temas, conceptos y prácticas que han sido objeto de aprendizaje"⁷⁸.

⁷⁷ Anónimo. "Aprendizaje basado en problemas (PBL)". Artículo publicado en la dirección electrónica: www.sistema.itesm.mx.

⁷⁸ Anónimo. "Aprendiendo de la Experiencia Ajena. El método de casos en la educación superior". Artículo publicado en la dirección electrónica: www.pucp.edu.pe/cump/experiencias/informe03.htm.

En este sentido el *método de casos*, requiere que los casos "...cubran los aspectos esenciales del conocimiento de cada parte del curso, de manera que en la aplicación concreta el alumno no pueda sólo repasar y fijar mejor los grandes conceptos, sino que también aprenda a manejarlos en situaciones concretas, que es como deberá trabajar cuando sea abogado"⁷⁹.

En conclusión, los elementos fundamentales del *método de casos* son la investigación y el establecimiento de los conceptos de importancia, el planteamiento del caso y la decisión encontrada.

Por último, para la solución de los casos se debe partir del supuesto que los alumnos efectúen una investigación previa sobre el tema en jurisprudencias, que hayan sido dictadas por los Tribunales Colegiados de Circuito, o por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, sin soslayar los criterios jurisprudenciales, los votos particulares y las contradicciones de tesis. Lo anterior con la finalidad de que los alumnos cuenten con las herramientas suficientes para resolver el caso.

La búsqueda y eventual análisis de la jurisprudencia tiene un doble efecto:

- a) Que el alumno conozca los criterios judiciales con base en los cuales se han resuelto casos similares.
- b) Despertar la creatividad en el estudiante para fabricar sus propias soluciones basadas en criterio jurídico.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

⁷⁹ Rubio, Marcial. *Ideas sobre que es aprender (y enseñar) derecho en un posgrado*. Artículo publicado en la dirección electrónica: www.pucp.edu.pe/cmp/experiencias/informe03.htm

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

"El hombre es él y sus circunstancias".

Ortega y Gasset

3.1. PERFIL DEL GRUPO Y NÚMERO DE ALUMNOS

El grupo 08 de la asignatura de Derecho Procesal Civil II de la Facultad de Derecho durante el semestre 2002-2 contó con un total de 33 alumnos. El grupo pertenece al sexto semestre de la carrera de Licenciado en Derecho. La totalidad de ellos se encontraban cursando como alumnos regulares.

En el universo del grupo arriba mencionado, 22 personas eran del sexo femenino y las 11 restantes del sexo masculino, todos ellos solteros y sin hijos (Ver tablas 1, 2, y 3).

TABLA 1.

SEXO

	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE
MASCULINO	11	33%
FEMENINO	22	66%

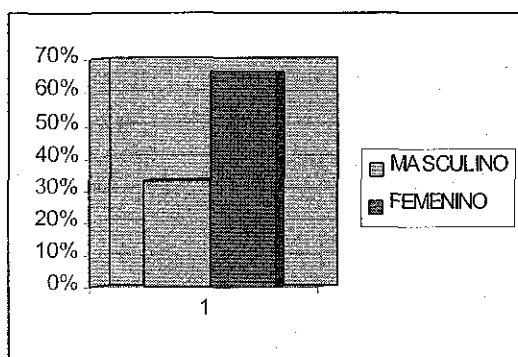


TABLA 2.

ESTADO CIVIL

SOLTERO	33	100%
---------	----	------

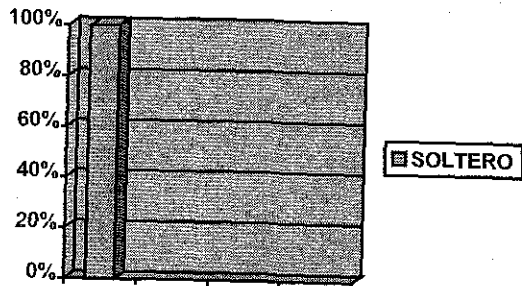
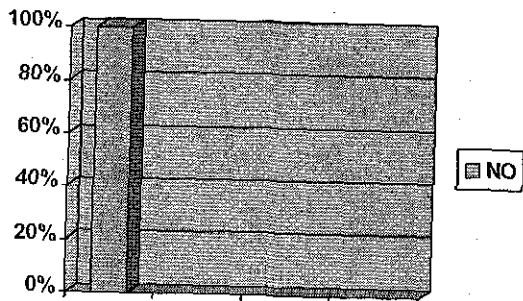


TABLA 3.

HIJOS

NO TIENEN HIJOS	33	100%
-----------------	----	------



3.1.1. TIPO DE SISTEMA

La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con dos tipos de sistemas de enseñanza:

- a) El Sistema Escolarizado, que se basa en la impartición de cátedras magistrales terciadas con una carga de tres horas por semana para cada materia.
- b) El Sistema de Universidad Abierta (S.U.A.), que se basa en una tutoría semanal para cada materia.

El producto pedagógico de esta investigación se aplicó a un grupo de alumnos que pertenece al sistema escolarizado de la Facultad de Derecho.

3.1.2. GRADO DE PARTICIPACIÓN

Es un grupo que durante el semestre ha mostrado un grado de participación aceptable en los momentos en los que se permite la intervención de sus integrantes. Además, los trabajos y tareas que se les ha solicitado efectúen fuera del salón de clases han sido entregadas en tiempo y en promedio son investigaciones aceptables.

El grado de participación en este caso se deriva de que es un grupo con alumnos de buen rendimiento, tal y como se puede apreciar en algunos antecedentes académicos:

- a) El 85% de los estudiantes que conforman el grupo 08 del sexto semestre de la Facultad de Derecho terminó sus estudios de bachillerato en el tiempo que para tal efecto marca la legislación universitaria (Ver tabla 4).
- b) En cuanto al promedio todos los alumnos obtuvieron un promedio mayor a 7.5 (Ver tabla 5).
- c) En relación con los extraordinarios realizados en el bachillerato el 38% de los alumnos no presentaron ninguna evaluación de este tipo; el 57% presentó de 1 a 3 exámenes; y el 5% realizó de 4 a 6 exámenes (Ver tabla 6).
- d) Por último, el 57% de los estudiantes nunca recurrió alguna materia durante el bachillerato, y sólo el 43% volvió a cursar una o dos materias de nueva cuenta (Ver tabla 7).

Tabla 4.

REALIZARON EL BACHILLERATO EN 3 AÑOS

SI	30	85%
NO POR MOTIVOS ECON	1	5%
NO POR PROB EMOC	0	0%
NO POR REPR MATERIAS	1	5%
NO POR OTRAS CAUSAS	1	5%

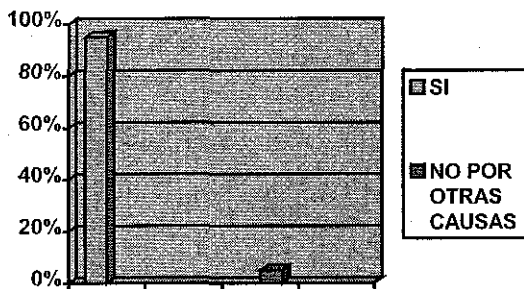


Tabla 5.

PROMEDIO OBTENIDO EN EL BACHILLERATO

7.0-7.5	0	0%
7.6-8	6	15%
8.1-8.5	6	15%
8.6-9	19	45%
9.1-9.5	4	20%
9.6-10	2	5%

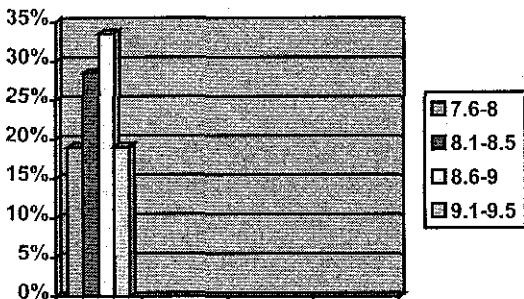


Tabla 6.

EXTRAORDINARIOS REALIZADOS EN BACHILLERATO

NINGUNO	12	38%
DE 1 A 3	20	57%
DE 4 A 6	1	5%
7 ó MAS	0	0%

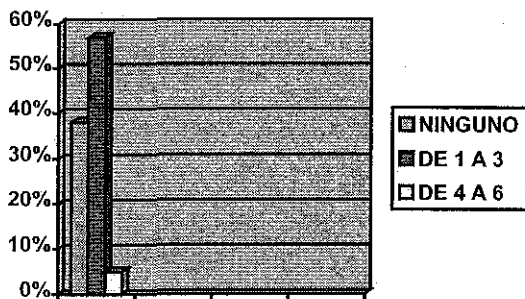
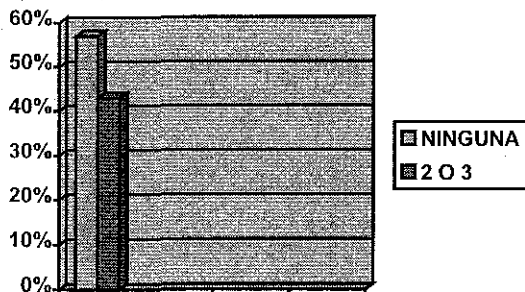


Tabla 7

MATERIAS RECURSADAS EN BACHILLERATO

NINGUNA	22	57%
1 ó 2	11	43%
3 ó MAS	0	0%



De igual forma la participación activa de los alumnos puede tener su origen en la calidad de preparación que han tenido, que en términos generales ha sido buena, tal y como se puede apreciar en los resultados siguientes:

- a) El 90% de los alumnos recibió una preparación, entre excelente y buena durante el bachillerato (Ver tabla 8).
- b) El 95% de los estudiantes evaluó el dominio de las materias de sus maestros, entre excelente y bueno (Ver tabla 9).

- c) El 85% de los integrantes del grupo calificaron entre excelente y bueno el nivel de responsabilidad que los maestros mostraron al impartirles cátedra durante el bachillerato (Ver tabla 10).
- d) Por último, el 66% del alumnado estimó que el método de enseñanza a través del cual fueron educados durante el bachillerato fue entre excelente y bueno (Ver tabla 11).

Tabla 8.

PREPARACIÓN RECIBIDA

EXCELENTE	3	14%
BUENA	28	76%
REGULAR	2	10%
DEFICIENTE	0	0%

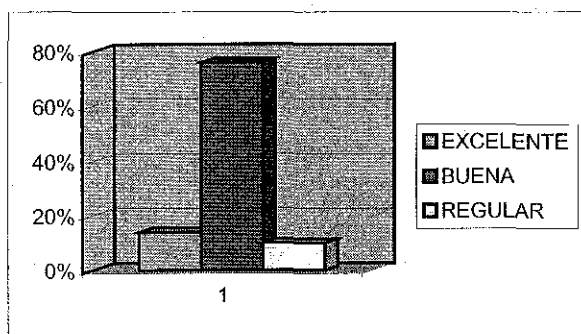
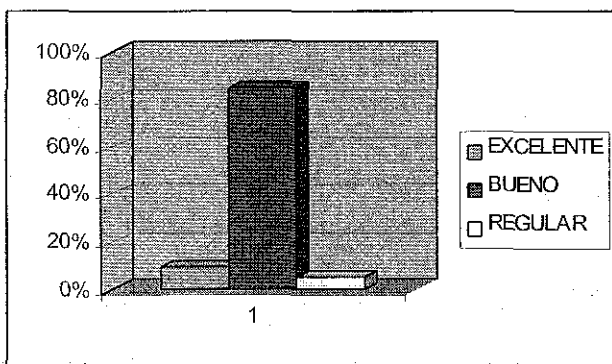


Tabla 9.

CALIFICACIÓN DE PROFESORES DOMINIO DE LAS MATERIAS

EXCELENTE	4	10%
BUENO	28	85%
REGULAR	1	5%
DEFICIENTE	0	0%



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Tabla 10

NIVEL DE RESPONSABILIDAD

EXCELENTE	6	19%
BUENO	24	66%
REGULAR	2	10%
DEFICIENTE	1	5%

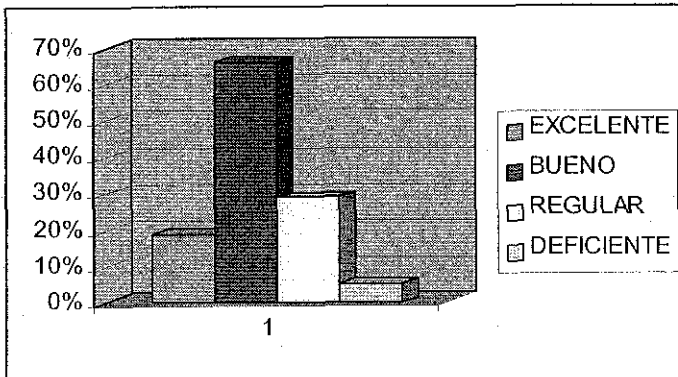
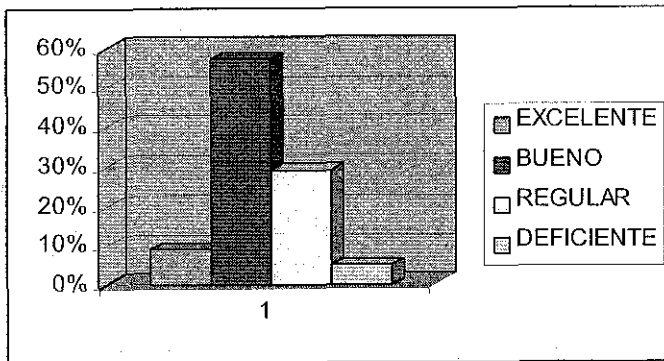


Tabla 11.

MÉTODO DE ENSEÑANZA

EXCELENTE	2	9%
BUENO	22	57%
REGULAR	8	29%
DEFICIENTE	1	5%

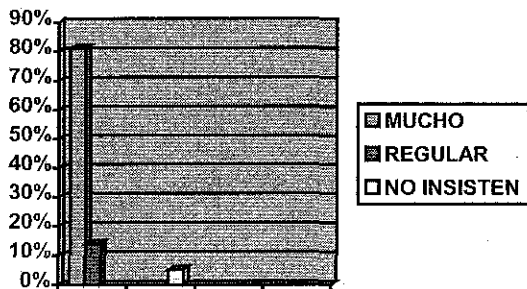


Por otro lado, el grado de participación en el grupo pudo estar determinado por otro factor extra-académico: La insistencia de los padres en el estudio, que en este caso específico fue que arriba del 80% de los alumnos recibía mucha (Ver tabla 12).

Tabla 12.

INSISTENCIA DE LOS PADRES PARA EL ESTUDIO

MUCHO	28	81%
REGULAR	3	14%
POCO	0	0%
NO INSISTEN	2	5%
QUIEREN OTRA COSA	0	0%

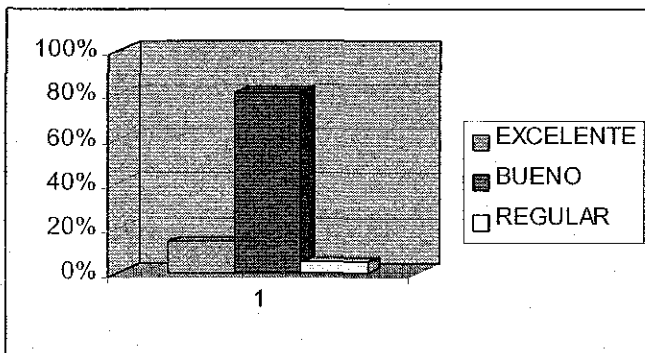


Por último, el 95% de los integrantes del grupo 08 del sexto semestre de la Facultad de Derechos se auto evaluaron su éxito como estudiantes entre bueno y excelente.

Tabla 13.

ÉXITO COMO ESTUDIANTE

EXCELENTE	6	14%
BUENO	26	81%
REGULAR	1	5%
DEFICIENTE	0	0%



3.2. ESTUDIO SOCIO-DEMOGRÁFICO DEL GRUPO

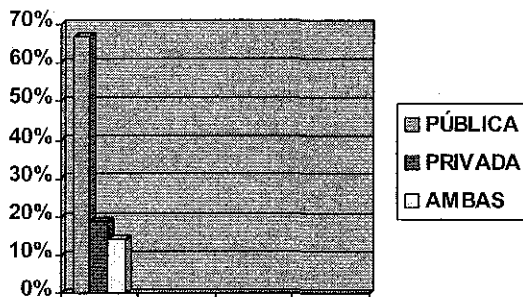
Se practicó un estudio sociodemográfico al grupo 08 de la asignatura de Derecho Procesal Civil II de la Facultad de Derecho en el semestre 2002-2, obteniendo los siguientes resultados:

Respecto a la preparación académica primaria y secundaria de los 33 alumnos, 21 que representan el 67% estudiaron en escuela pública, 9 que representan el 19% en escuela privada y 3 que representan el 14% en ambas (Ver tabla 14).

Tabla 14.

TIPO DE ESCUELA-PRIMARIA Y SECUNDARIA

PÚBLICA	21	67%
PRIVADA	9	19%
AMBAS	3	14%



La gran mayoría de los alumnos realizaron su preparación académica de bachillerato en diferentes planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México y sólo el 14% de los alumnos los realizó en escuelas privadas (Ver tabla 15).

Tabla 15.

BACHILLERATO DE PROCEDENCIA

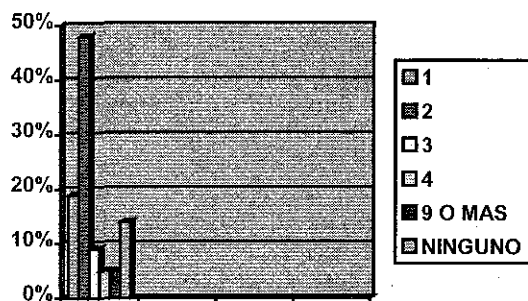
CCH SUR	2	9%
CCH AZCAPOTZALCO	1	5%
ENP 3	7	19%
ENP 8	5	14%
ENP1	2	9%
ENP 4	1	5%
ENP 5	1	5%
ENP 6	3	5%
ENP 2	1	5%
ENP 9	2	5%
PRIVADA	7	14%

Respecto a los antecedentes de tipo familiar, el 20% pertenecían a familias con dos hijos, el 65% forman parte de un entorno, donde son tres hermanos en total, el 10% reportó una familia que se conforma con 4 hijos y sólo el 5% eran familias de 5 hermanos (Ver tabla 16).

Tabla 16.

NÚMERO DE HERMANOS

1	9	20%
2	20	65%
3	3	10%
4	1	5%
5 ó MAS	0	0%
NINGUNO	0	0%

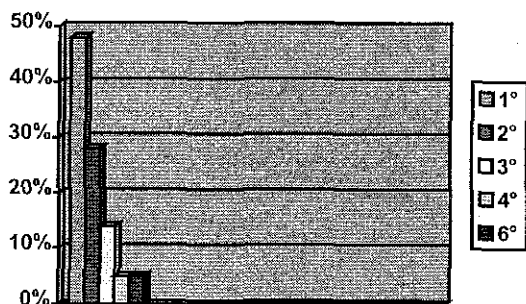


De este mismo universo de alumnos, el 48% de ellos eran hijos mayores, el 28% ocupaban el segundo lugar entre sus hermanos, el 14% el tercer sitio y un 5% de los estudiantes estaban entre el cuarto y el sexto lugar, respectivamente (Ver tabla 17).

Tabla 17.

LUGAR QUE OCUPA ENTRE SUS HERMANOS

1°	10	48%
2°	6	28%
3°	3	14%
4°	1	5%
5°	0	0%
6°	1	5%

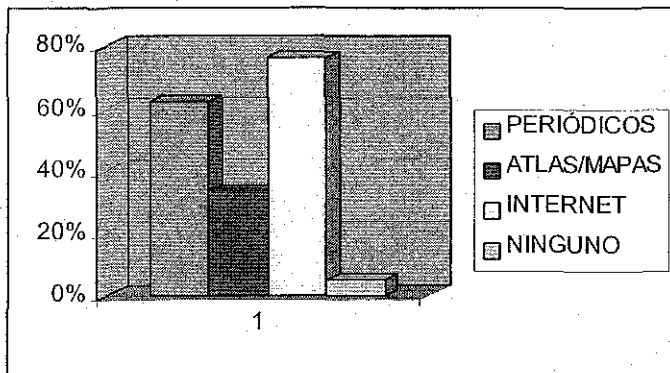


Respecto al material que los alumnos tienen a su disposición en sus hogares, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 18.

MATERIAL DE CONSULTA QUE OCUPAN

LIBROS DE TEXTO	18	86%
REVISTAS CULTURALES	9	43%
OTROS LIBROS	8	38%
ENCICLOPEDIAS	15	71%
PERIÓDICOS	13	62%
ATLAS/ MAPAS	7	33%
INTERNET	16	76%
NINGUNO	1	5%



En cuanto al aspecto económico de las familias de los alumnos que pertenecen al grupo 8 del sexto semestre de la Facultad de Derecho, se pueden apreciar los siguientes resultados:

- Prioritariamente, los alumnos pertenecen a familias donde dos o tres miembros trabajan para el sostenimiento de sus respectivas casas (Ver tabla 19).
- Destaca también el factor de que en su totalidad el mantenimiento de los estudios de los alumnos es efectuado por sus padres (Ver tabla 20).
- El 67% de los alumnos habita casa que es propia, mientras que el 9% renta la casa habitación; y el 19% habita en la casa familiar (Ver tabla 21).
- Todos los estudiantes viven actualmente con sus padres (Ver tabla 22).
- Se puede concluir que la mayoría de los estudiantes son de un estrato social medio-bajo, debido a que el 65% de los alumnos tienen una familia donde sus ingresos mensuales son de 4 a 8 salarios mínimos, pero a su vez el 81% de ellos cuentan con mas de cuatro personas viviendo en la misma casa (Ver tablas 23 y 24).

Tabla 19.

QUIENES TRABAJAN EN TU CASA

1	9	19%
2 ó 3	23	76%
4	0	0%
5 ó MAS	1	5%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

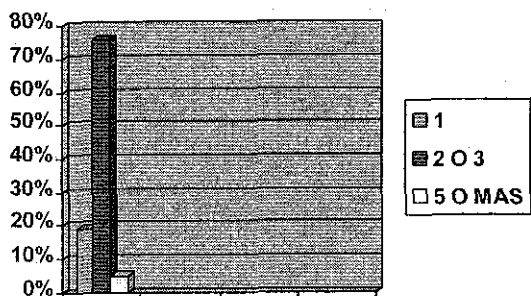


Tabla 20.

QUIEN SOSTIENE TUS ESTUDIOS

PADRES	33	100%
CÓNYUGE /PAREJA	0	0%
TU MISMO	0	0%
OTRA PERSONA	0	0%

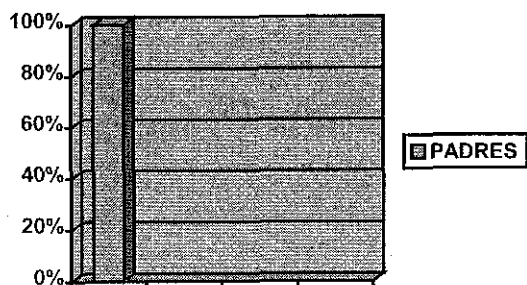


Tabla 21

LA CASA DONDE HABITAS ES:

PROPIA	21	67%
RENTADA	2	9%
PAGANDO	1	5%
ASISTENCIA SOCIAL	0	0%
FAMILIAR	9	19%
OTRA	0	0%

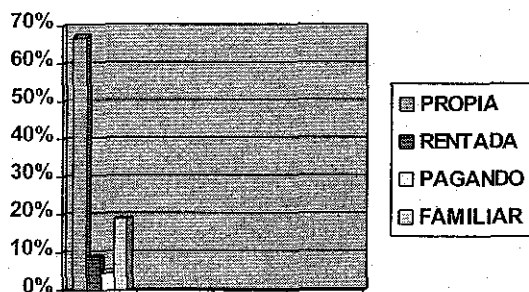


Tabla 22

CON QUIEN VIVES ACTUALMENTE

PADRE/ MADRE	33	100%
CÓNYUGE/ PAREJA	0	0%
OTROS FAMILIARES	0	0%
COMPAÑEROS	0	0%
SOLO	0	0%
OTRA SITUACIÓN	0	0%

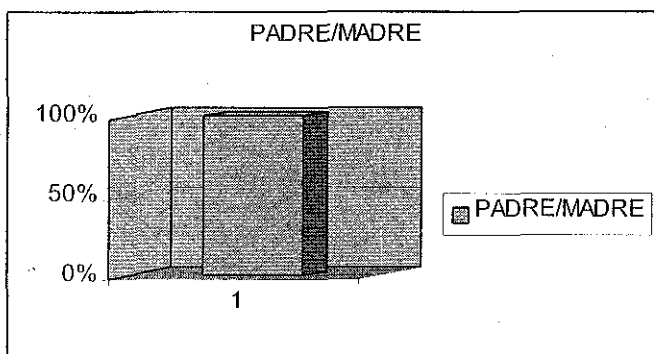


Tabla 23

CUANTAS PERSONAS HABITAN DONDE VIVES

1	0	0%
2	1	5%
3	3	14%
4	4	19%
5	19	34%
6	3	14%
7	3	14%
8	0	0%
9 ó MAS	0	0%

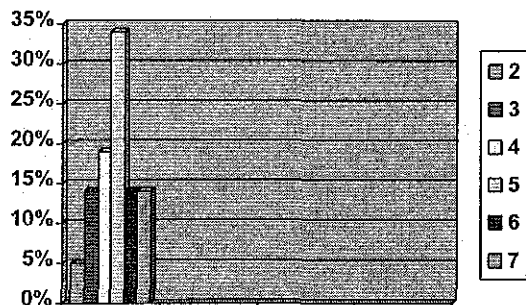
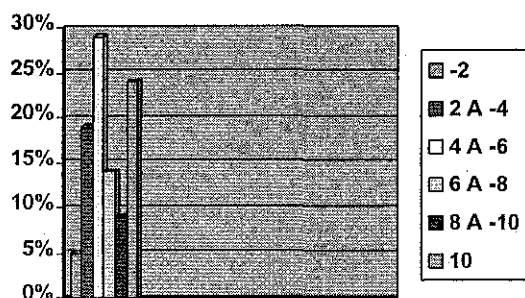


Tabla 24

INGRESOS FAMILIARES MENSUALES (salarios mínimos)

-2	0	0%
2 a -4	1	5%
4 a -6	16	40%
6 a -8	8	25%
8 a -10	2	10%
+10	6	20%



Otro dato interesante y significativo dentro del estudio sociodemográfico que se efectuó, consiste en el nivel máximo de estudios de los padres de los alumnos. De la encuesta se obtuvo que sólo el 43% de los estudiantes tienen un padre con la licenciatura terminada y el 15% cuentan con madre que tiene licenciatura. Este factor denota que los integrantes del grupo 8 del sexto semestre de la Facultad de Derecho provienen de la cultura del esfuerzo, situación que se traduce en que sean alumnos de buen rendimiento académico con ganas de superarse (Ver tablas 25 y 26).

Tabla 25

NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS DEL PADRE

SIN INSTRUCCIÓN	0	0%
PRIMARIA	4	9%
SECUNDARIA	4	9%
ESCUELA NORMAL	2	5%
CARRERA TÉCNICA	2	5%
BACHILLERATO/ VOCA	8	19%
LICENCIATURA	13	43%
POSGRADO	0	0%
NO SÉ	0	0%

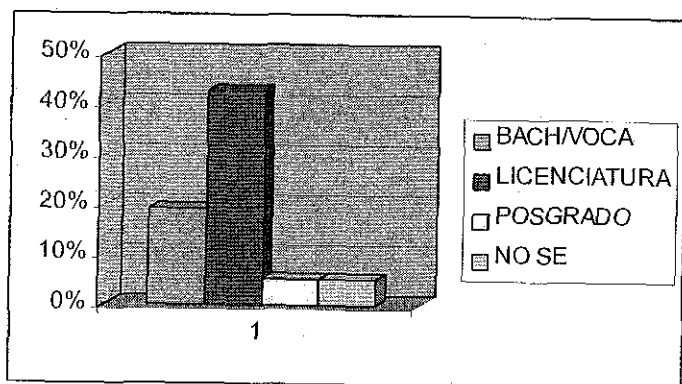
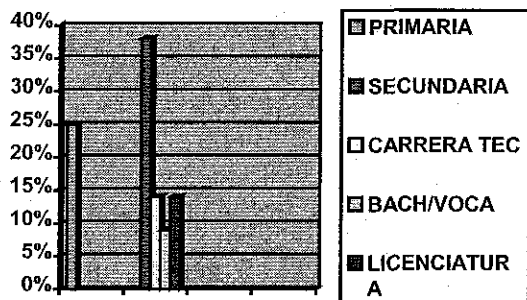


Tabla 26

NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS DE LA MADRE

SIN INSTRUCCIÓN	0	0%
PRIMARIA	8	25%
SECUNDARIA	18	50%
ESCUELA NORMAL	0	0%
CARRERA TÉCNICA	1	5%
BACHILLERATO/ VOCA	1	5%
LICENCIATURA	5	15%
POSGRADO	0	0%
NO SÉ	0	0%



Otro factor que puede incidir en el rendimiento del grupo es el que los alumnos estudien y trabajen a la vez. En este caso el 24% de los estudiantes trabajan (Ver tabla 27); y de ese porcentaje el 60% trabaja de 16 a 32 horas semanales, y el restante labora arriba de 32 horas semanales (Ver tabla 28).

Esta circunstancia condiciona el rendimiento del grupo, debido a que una cuarta parte de sus integrantes tienen que destinar tiempo a otras actividades diversas al estudio.

Tabla 27

¿TRABAJAS?

SI, PLAZA/ CONTRATO	4	14%
SI, POR TEMPORADAS	0	0%
SI, FAMILIAR c/s PAGO	1	10%
NO	28	76%

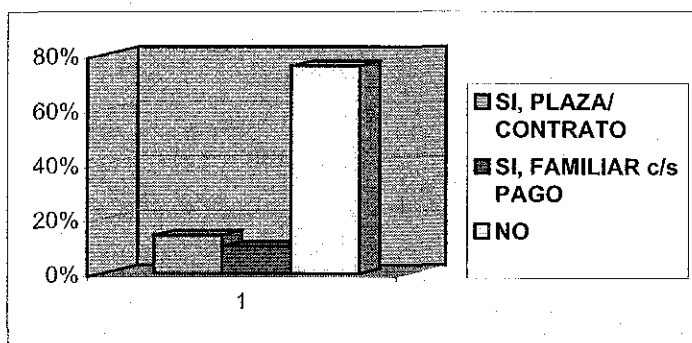
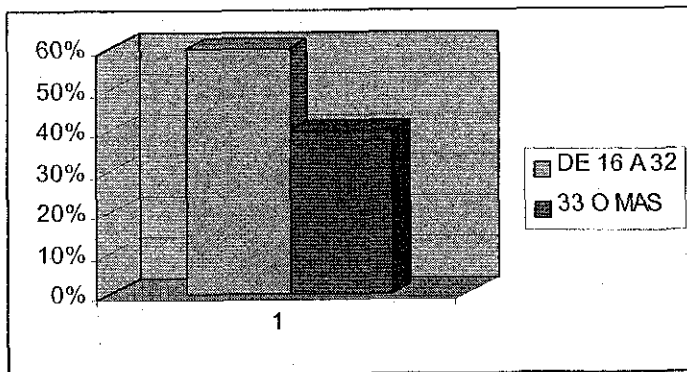


Tabla 28

¿CUÁNTAS HORAS TRABAJAS?

HASTA 16	0	0%
DE 16 A 32	3	60%
+32	2	40%



El presente estudio sociodemográfico permitió conocer el perfil del grupo para así plantear una carga académica adecuada al grupo, es decir, que tuviera una relación proporcionada con el nivel educativo y que a su vez permitiera considerar factores como el tiempo que realmente dedican los alumnos a sus estudios en virtud de otras actividades que desarrollan.

Tomando en consideración lo anterior, se concluye que el maestro debe contar con un conocimiento general sobre las características del grupo, a fin de que planifique correctamente las actividades académicas.

3.3. ENCUESTA SOBRE EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MATERIA DE DERECHO PROCESAL CIVIL.

Tras analizar el perfil del grupo y sus condiciones socioeconómicas se les practicó otra encuesta sobre el programa de estudios de la materia de Derecho Procesal Civil y sobre algunos otros indicadores.

No obstante que el 60% de los alumnos calificó como bueno el programa de estudios de la materia de Derecho Procesal Civil II (Ver tabla 29), el 90% consideró que el programa vigente debía de ser modificado (Ver tabla 31). Además, sólo el 21% de los estudiantes estimó como buena la relación entre la teoría y la práctica en el actual plan de estudios que se encuentra vigente para la materia (Ver tabla 30).

Estos resultados nos permiten concluir que se debe modificar el programa de estudios para la materia de Derecho Procesal Civil II, para el efecto de ingresar una mayor carga práctica en las clases, y que por lo tanto, se constituye como otro factor que permite considerar la viabilidad de la propuesta de esta investigación, es decir, que la enseñanza del Derecho Procesal Civil sea a través del *método de casos*.

Tabla 29

¿CÓMO CALIFICA EL CONTENIDO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MATERIA DE DERECHO PROCESAL CIVIL II?

MUY BIEN	1
BIEN	20
REGULAR	10
MAL	2

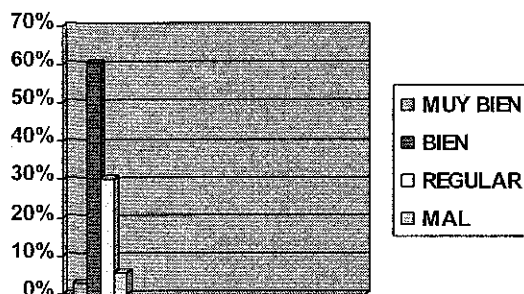


Tabla 30

¿CÓMO CALIFICA LA RELACIÓN TEORÍA/ PRÁCTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS?

MUY BIEN	0
BIEN	7
REGULAR	11
MAL	15

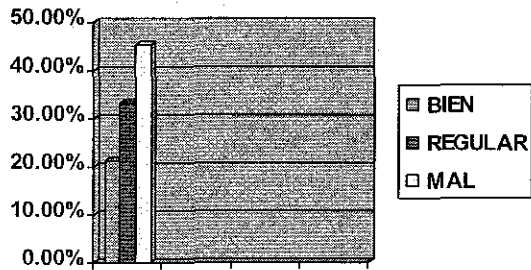
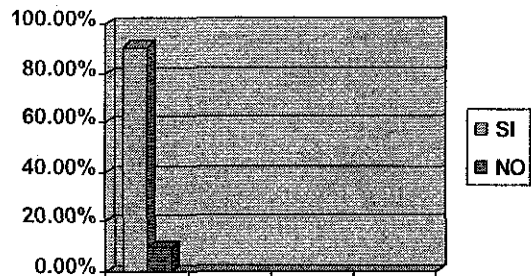


Tabla 31.

¿CONSIDERA QUE EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DEBE MODIFICARSE?

SI	30
NO	3



CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. TEMA: La enseñanza del Derecho Procesal Civil a partir del *método de casos*.

4.2. OBJETIVO GENERAL: Aplicar el *método de casos* en la enseñanza del Derecho Procesal Civil.

4.3. OBJETIVO PARTICULAR: En la enseñanza del Derecho Procesal Civil se debe partir de la idea de que sólo podemos entender lo que las instituciones jurídicas tienen en común mediante el estudio de los casos particulares.

Al emplear el método de casos prácticos el estudiante tendrá que actuar y reaccionar en relación con situaciones particulares y con los hechos específicos.

El proyecto se desarrollará con la finalidad de que el alumno:

- a) Realice una reflexión relacionada con el diagnóstico.
- b) Obtenga una comprensión profunda de los problemas prácticos en cuestión.
- c) Describa y explique los casos prácticos con un lenguaje jurídico elemental.

4.4. SUPUESTO DE TRABAJO (Pregunta de investigación) ¿Es posible enseñar las instituciones del curso de Derecho Procesal Civil II a través del *método de casos*?

4.5. DELIMITACIÓN DEL TEMA. La materia de Derecho Procesal Civil II forma parte del mapa curricular de la licenciatura en Derecho que se imparte en el sexto semestre en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene como antecedente la materia de Derecho Procesal Civil II, y a su vez es presupuesto de la materia de Derecho Procesal Penal.

El objetivo general del curso, de acuerdo al plan de estudios de la materia, consiste en "explicar y analizar los medios de impugnación en el procedimiento civil, la ejecución de sentencia y los aspectos distintivos, modalidades y procedimientos de los juicios especiales regulados por el Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal..."⁸⁰. Asimismo, se plantea como objetivo la "redacción de los escritos de acuerdo a casos hipotéticos..."⁸¹.

De igual manera el plan de estudios contempla como sugerencias didácticas, tanto la solución de casos prácticos por los alumnos y la discusión de casos reales en grupo, como la formulación de trabajos de investigación.

Tomando en consideración estos antecedentes y la propuesta de la investigación se demostrará la viabilidad de la enseñanza del Derecho Procesal Civil a través del *método de casos*.

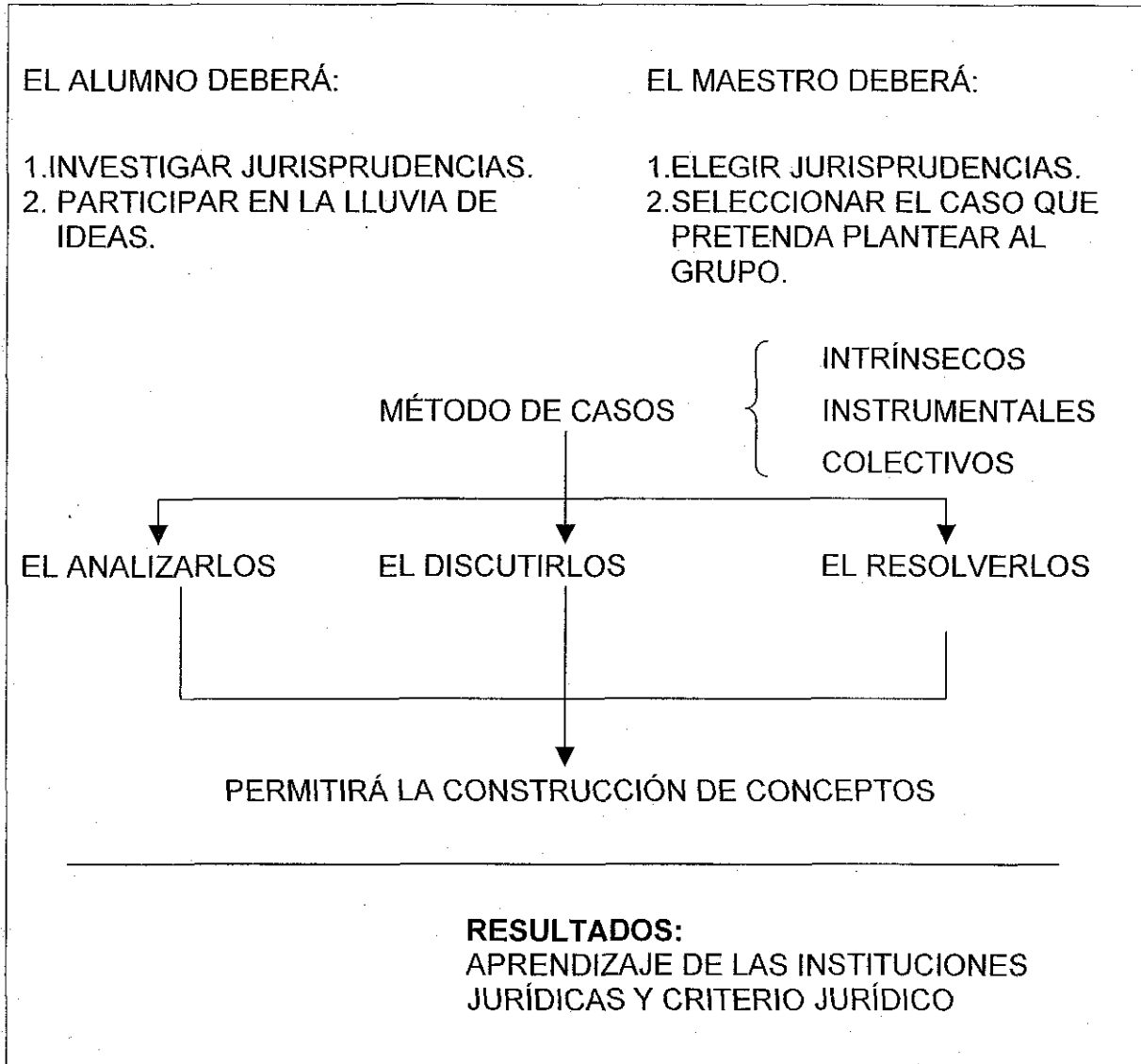
4.6. ENFOQUE. El enfoque de la presente investigación es constructivista, entendido éste como un nuevo paradigma pedagógico, en el que se pretende que el conocimiento en el individuo sea una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre él y su medio ambiente.

⁸⁰ Plan de Estudios de la materia Derecho Procesal Civil II aprobado el 8 de diciembre de 1998, por el Consejo Técnico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pág. 17.

⁸¹ Ibidem.

4.7. ESQUEMA GENERAL DEL PROYECTO.

EMPLEAR EL SENTIDO COMÚN DEL ALUMNO



4.8. PROGRAMACIÓN DEL PROYECTO.

La unidad 3 del temario de la asignatura Derecho Procesal Civil II será enseñada con el *método de casos* el día 11 de septiembre del 2002.

Se solicitará a los alumnos que realicen una investigación jurisprudencial sobre la figura jurídica del *Recurso de Apelación*.

De acuerdo al Plan de Estudios de la material Derecho Procesal Civil II aprobado, el 8 de diciembre de 1998, por el Consejo Técnico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, la unidad 3 contempla el siguiente contenido y objetivo:

UNIDAD 3. RECURSO DE APELACIÓN EN PARTICULAR

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso, el alumno: Describirá y analizará el concepto, finalidad y presupuestos del recurso de apelación, así como su admisibilidad en el efecto devolutivo, en ambos efectos y substanciación del mismo; igualmente estructurará la correcta redacción de la apelación.

- 3.1. Recurso de apelación.
 - 3.1.1. Concepto.
 - 3.1.2. Finalidades.
 - 3.1.3. Requisitos de admisibilidad. Expresión de Agravios.
- 3.2. Efectos en que se tramita.
- 3.3. Procedimientos ante la Sala.
 - 3.3.1. Expresión de agravios.
 - 3.3.2. La apelación adhesiva.

La clase que se impartirá bajo el enfoque constructivista, empleando el *método de casos*, se desarrollará de la siguiente manera:

La clase comenzará con una pregunta para los alumnos: Partiendo del sentido común, ¿Qué entienden por el recurso de apelación? La intención es tener un primer acercamiento con el concepto del recurso de apelación, pero también motivar a los alumnos a participar.

En el pizarrón se destacarán por frases o palabras las ideas más sobresalientes que se contengan en las tesis jurisprudenciales, a través de una lluvia de ideas.

Posteriormente, se dará lectura a las jurisprudencias que los alumnos hayan encontrado, abriendo un paréntesis para la deliberación, donde los alumnos podrán verter su puntos de vista sobre el tema.

Después de la etapa de investigación, de acercamiento al concepto bajo el amparo del sentido común, de la lectura de las jurisprudencias que los alumnos hayan encontrado y de la deliberación; el maestro les planteará un caso práctico para que encuentren las posibles soluciones y a su vez se discuta sobre ellas en el seno del grupo.

4.9. APLICACIÓN DEL PROYECTO

El 09 de septiembre del 2002 se les encargó a los alumnos que para la clase del 11 del mismo mes y año efectuarán una investigación sobre todos los criterios jurisprudenciales que, tanto la Suprema Corte de Justicia de la Nación, como los Tribunales Colegiados de Circuito hayan dictado desde 1917 a la fecha sobre la figura jurídica del *Recurso de Apelación*.

Previo a la clase del 11 de septiembre realicé una investigación en los mismos términos que aquella que solicité a los alumnos, a fin de no dejar la clase a expensas del grupo. Se ordenaron las tesis bajo los siguientes criterios:

- EL OBJETO DEL RECURSO DE APELACIÓN (Art. 688 del CPCDF).
- ¿QUIÉN PUEDE APELAR? (Art. 689 CPCDF).
- REQUISITOS PARA QUE LA SALA ESTUDIE LAS CUESTIONES MATERIA DEL JUICIO (Art. 692 CPCDF).
- LA FINALIDAD DE LA APELACIÓN ADHESIVA (Art. 690 CPCDF).

APELACIÓN EN MATERIA CIVIL. LÍMITES DE LA (LEGISLACIÓN DEL ESTADO DE MICHOACÁN). Conforme a lo dispuesto por los artículos 694, 695 y 705 del Código de Procedimientos Civiles del Estado, el recurso de apelación tiene por objeto que el tribunal superior revoque o modifique la resolución del inferior, en los puntos relativos a los agravios expresados; *pudiendo apelar el litigante si creyere haber recibido algún agravio, los terceros que hayan salido a juicio y los demás interesados a quienes perjudique la resolución judicial*; y adherirse la parte que obtuvo. De consiguiente, en la apelación se abre íntegramente la instancia y el tribunal de alzada puede considerar todas las cuestiones que fueron materia del juicio, siempre y cuando todos esos aspectos hayan sido sometidos a su consideración en vía de agravio; esto es, el principio de plenitud de jurisdicción sufre una limitación en los casos en que el recurso se interpone contra una parte de la sentencia, pues entonces el tribunal no puede pronunciarse sino sobre lo que es materia del mismo. Así las cosas, si la apelada no se adhiere a la apelación de su contraria, para tratar de fortalecer los argumentos o razonamientos poco convincentes o mal expresados en que se sostuvo la citada sentencia recurrida, consiente las consideraciones que expresó el Juez para sustentarla y la responsable debe limitarse a examinarla a la luz de los agravios expresados por la apelante, pues de analizar cuestiones que aun cuando planteadas por la parte que obtuvo no habían sido analizadas por el Juez de primera instancia, ni dicha parte se había quejado de la omisión de éste, ni se adhirió a la apelación de su contrario, suple la deficiencia de la queja en un caso no permitido legal ni constitucionalmente y rompe el equilibrio procesal entre las partes; ya que la finalidad de la apelación adhesiva no es que uno de los litigantes se asocie a otro para que éste obtenga, tampoco significa que ninguna de las partes esté conforme con la sentencia pronunciada, sino evitar que el tribunal superior revoque el fallo de primer grado con vista en los agravios expresados por el apelante principal, proporcionando al tribunal de alzada argumentos más sólidos y convincentes que los expuestos por el Juez de primera instancia, ya sea porque los aducidos sean débiles o partan de apreciaciones incorrectas, y recurrir los considerandos que sirven de antecedentes o fundamento al fallo, a fin de que queden subsistentes los puntos resolutivos.⁸²

TERCER TRIBUNAL COLEGIADO DEL DÉCIMO PRIMER CIRCUITO.

Amparo directo 719/97. Mac'ma, S.A. de C.V. 22 de enero de 1998. Unanimidad de votos. Ponente: Moisés Duarte Aguiñiga. Secretario: Juan García Orozco.

⁸² Novena Época. Instancia: TERCER TRIBUNAL COLEGIADO DEL DÉCIMO PRIMER CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: VII, Junio de 1998. Tesis: XI.3o.8 C. Página: 615

▪ EL OBJETO DEL RECURSO DE APELACIÓN TRATÁNDOSE DE SENTENCIA DEFINITIVA

APELACIÓN CONTRA LA SENTENCIA DE PRIMERA INSTANCIA. EL TRIBUNAL DE ALZADA NO PUEDE ESTUDIAR VIOLACIONES COMETIDAS DURANTE EL PROCEDIMIENTO, PUES DICHO RECURSO SÓLO TIENE POR OBJETO REVOCAR, MODIFICAR O CONFIRMAR ESA SENTENCIA. Cuando se interpone un recurso de apelación en contra de una sentencia definitiva de primera instancia, el tribunal de alzada no puede estudiar violaciones cometidas durante el procedimiento, pues el recurso de apelación interpuesto tiene por objeto que dicho tribunal confirme, revoque o modifique la sentencia de primera instancia, de lo cual se infiere que puede analizar violaciones cometidas al dictarse esa sentencia, mas no analizar violaciones cometidas durante el procedimiento, pues para impugnar éstas existen recursos ordinarios. Luego entonces, es acertada la determinación de la ad quem de no analizar las violaciones procesales que se controvirtieron al interponerse el recurso de apelación, pues con las mismas no se impugna el fondo del asunto.⁸³

TERCER TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO.

Amparo directo 3513/97. Guillermo Martín Lara y General de Plomería, S.A. de C.V. 15 de mayo de 1997. Unanimidad de votos. Ponente: José Becerra Santiago. Secretario: Heriberto Pérez Reyes.

Amparo directo 6083/97. Petroval Productos Químicos Orgánicos e Inorgánicos, S.A de C.V. y Sara Salomé López Hernández. 28 de agosto de 1997. Unanimidad de votos. Ponente: José Becerra Santiago. Secretario: Heriberto Pérez Reyes.

Amparo directo 8193/97. Rolando Torres Barragán. 9 de octubre de 1997. Unanimidad de votos. Ponente: José Becerra Santiago. Secretario: Heriberto Pérez Reyes.

Amparo directo 8930/97. María Asunción Chávez Suárez. 6 noviembre de 1997. Unanimidad de votos. Ponente: José Becerra Santiago. Secretario: Heriberto Pérez Reyes.

Amparo directo 10233/97. Construcción Geotécnica Especializada, S.A. de C.V. 10 de diciembre de 1997. Unanimidad de votos. Ponente: José Becerra Santiago. Secretario: Heriberto Pérez Reyes.

⁸³ Novena Época. Instancia: TERCER TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: VII, Enero de 1998. Tesis: I.3o.C. J/13. Página: 956.

- OBJETO DE LA APELACIÓN ADHESIVA

APELACION ADHESIVA, MEDIANTE SU INTERPOSICION SE BUSCA MEJORAR LA PARTE CONSIDERATIVA DE LA SENTENCIA, Y NO MODIFICAR O REVOCAR SU PARTE PROPOSITIVA. La apelación adhesiva, más que un recurso tendiente a lograr la modificación de la parte propositiva de una sentencia, busca su confirmación mediante la expresión de argumentos que le den mayor solidez a los expuestos por el a quo en la parte considerativa de la sentencia apelada, bien sea porque ésta se apoye en razonamientos débiles o poco convincentes, y mediante la adhesión al recurso se pretenda mejorar sus fundamentos, o porque los expresados se consideran erróneos y se estime que los correctos sean los que se aducen. Con la adhesión se busca evitar el riesgo de que la sentencia se revoque por el tribunal ad quem, no porque al que obtuvo no le asista la razón, sino por la defectuosa fundamentación y motivación. También se puede pretender, mediante la adhesión al recurso, que se modifiquen o revoquen algunas consideraciones del a quo, siempre y cuando con ello no se afecte las partes resolutivas de la sentencia, como sería el caso en que se aduzcan dos o más causales para la procedencia de una misma acción y el a quo considere que tan solo una procede, no así las restantes, porque ante la posibilidad de que el ad quem, en base a los agravios del apelante principal, revoque la sentencia por no estar probada la causal que estimó procedente el a quo, el que obtuvo en primera instancia debe adherirse a la apelación e impugnar las consideraciones por las cuales el a quo concluyó que no se demostraron las otras causales, para de esta forma, y de ser procedentes sus agravios, obtener la modificación de la parte considerativa de la sentencia que le agravia, y pese a lo fundado de la apelación principal, obtenga así la confirmación de la parte propositiva de la sentencia que le fue favorable.⁸⁴

PRIMER TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL TERCER CIRCUITO.

Amparo directo 222/86. Jesús Segovia Barajas. 11 de diciembre de 1986. Unanimidad de votos. Ponente: Carlos Arturo González Zárate. Secretario: Jorge Raúl Valencia Ruiz.

Amparo directo 487/92. Francisco Javier Woo Aguayo. 27 de agosto de 1992. Unanimidad de votos. Ponente: Carlos Arturo González Zárate. Secretaria: Ana Celia Cervantes Barba.

⁸⁴ Octava Época. Instancia: PRIMER TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL TERCER CIRCUITO. Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Tomo: 79, Julio de 1994. Tesis: III.1o.C. J/25. Página: 46

Amparo directo 670/92. Rodrigo Salazar Martínez. 1º de octubre de 1992. Unanimidad de votos. Ponente: Francisco José Domínguez Ramírez. Secretario: Martín Alejandro Cañizales Esparza.

Amparo directo 1137/92. J. Jesús Vázquez Bustamante. 11 de marzo de 1993. Unanimidad de votos. Ponente: José de Jesús Gudiño Pelayo. Secretario: Alfredo López Cruz.

Amparo directo 861/93. David García Aviña. 4 de marzo de 1994. Unanimidad de votos. Ponente: Carlos Arturo González Zárate. Secretario: Arturo García Aldaz.

▪ **APELACIÓN ADHESIVA IMPROCEDENTE CUANDO SE BUSCA LA MODIFICACIÓN DEL FALLO EN SUS RESOLUTIVOS.**

APELACION ADHESIVA. ALCANCE DE LA. (LEGISLACION DEL ESTADO DE QUERETARO). Si el actor erróneamente interpuso apelación adhesiva con fundamento en los artículos 729 y 730 del Código de Procedimientos Civiles del Estado de Querétaro, en lugar de haber interpuesto apelación principal, pues indudablemente el fallo de primer grado le causaba agravio al haber fijado como indemnización un porcentaje del valor total del terreno del deudor que el inconforme considera insuficiente, respecto del cual pretendía la modificación de su monto fijado por el juez de primer grado, es incuestionable que tal pretensión del recurrente no podía lograrse con sólo la apelación adhesiva, porque el objeto de ésta es exponer al Tribunal de alzada razonamientos que refuerzan la sentencia de primer grado para que subsistan los resolutivos en sus términos, cuando se considera que dicha sentencia se funda en argumentos débiles o en razonamientos poco convincentes, habiendo otros más sólidos y de mayor fuerza persuasiva; o sea, el fin de la apelación adhesiva es lograr que el fallo de primer grado subsista en sus términos, que no se modifique en ninguna de sus partes; y como el inconforme no pretendía que el fallo recurrido subsistiera en sus términos sino se modificara, aumentándose el monto del citado porcentaje, el quejoso debió haber interpuesto apelación principal, porque con ésta sí podía haber obtenido una modificación favorable a sus intereses en dicho monto, que era el objetivo que pretendía cuando apeló adhesivamente; por lo que al no apelar en forma autónoma o principal la autoridad responsable no estuvo obligada necesariamente a estudiar sus agravios, porque el fin de la apelación adhesiva, aun sin estudiarla, se había logrado; la no modificación de la sentencia de primer grado.⁸⁵

TRIBUNAL COLEGIADO DEL VIGESIMO SEGUNDO CIRCUITO.

⁸⁵ Novena Época. Instancia: TRIBUNAL COLEGIADO DEL VIGESIMO SEGUNDO CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: II, Agosto de 1995. Tesis: XXII.4 C. Página: 463

Amparo directo 411/95. Mario Calvillo Amaya. 8 de junio de 1995. Unanimidad de votos. Ponente: Julio César Vázquez-Mellado García. Secretario: Arturo Rafael Segura Madueño.

- **PRINCIPIO DE ESTRICTO DERECHO EN LA APELACIÓN CIVIL.**
- **REVISIÓN DE LA RESOLUCIÓN A LA LUZ DE LOS AGRAVIOS EXPRESADOS**
- **NO HAY POSIBILIDAD DE SUPLENCIA EN LA DEFICIENCIA DE EXPRESIÓN DE AGRAVIOS**

APELACIÓN. NO ES UNA RENOVACIÓN DE LA INSTANCIA. El recurso de apelación no es una renovación de la instancia, de tal manera que el tribunal de alzada no puede realizar un nuevo análisis de todos los puntos materia de la litis natural, ni puede examinar las pruebas aportadas por las partes para determinar su valor legal, sino que conforme con lo dispuesto por el artículo 688 del Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal, el recurso de apelación tiene por objeto que el superior confirme, revoque o modifique la resolución del inferior, de tal manera que el examen del ad quem sólo se limita a la sentencia apelada, a la luz de los razonamientos jurídicos que realice la parte apelante en sus agravios, y si los motivos de inconformidad son expuestos en forma deficiente, la autoridad revisora no puede suplir su deficiencia, atento el principio de estricto derecho que rige al recurso de apelación en materia civil.⁸⁶

OCTAVO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO.

Amparo directo 888/96. Maximino Martínez Berruecos. 18 de febrero de 1997. Unanimidad de votos. Ponente: Guillermo Antonio Muñoz Jiménez.

- **PRINCIPIO DE CONGRUENCIA EN EL RECURSO DE APELACIÓN.**

APELACION. EL TRIBUNAL DE ALZADA DEBE CEÑIRSE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LOS AGRAVIOS. El artículo 81 del Código de enjuiciamiento civil, establece que el tribunal debe resolver la controversia que se le formula en forma congruente con las pretensiones deducidas oportunamente en pleito, decidiendo todos los puntos litigiosos que hayan sido objeto del debate; porque al fallar el recurso de apelación se encuentra constreñido a decidirlo

⁸⁶ Novena Época. Instancia: OCTAVO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: VI, Septiembre de 1997. Tesis: I.8o.C.150 C. Página: 650.

con base en los agravios que expresó el apelante, en relación con las pretensiones de las partes y lo resuelto por el juez de primer grado; y al no respetar el principio de congruencia, es indudable que transgrede el precepto referido.⁸⁷

TERCER TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO.

Amparo directo 1738/89. Lucina Castro Muñoz. 1o. de junio de 1989. Unanimidad de votos. Ponente: José Rojas Aja. Secretario: Francisco Sánchez Planells.

▪ RECURSO DE QUEJA EN CONTRA DE LA DENEGADA APELACION

APELACION ORDINARIA. CONTRA SU DESECHAMIENTO POR EL JUEZ NATURAL PROCEDE LA QUEJA. El recurso idóneo para combatir el auto que desecha la apelación ordinaria dictado por el juez de primera instancia en uso de las facultades que le concede el artículo 718 del Código de Procedimientos Civiles, es la queja, en virtud de que dicha apelación se tramita como juicio sumario, en el que la acción que se deduce es la de nulidad de actuaciones que tiene por objeto invalidar una sentencia definitiva; razón por la cual interponer la apelación ordinaria equivale a presentar una demanda, por lo que es aplicable al caso lo dispuesto por el artículo 723 fracción III del Código de Procedimientos Civiles, ya que el recurso de queja tiene lugar contra la denegada apelación.⁸⁸

SEGUNDO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO.

Amparo en revisión 77/88. José Rafael Tamáriz Robles. 29 de febrero de 1988. Unanimidad de votos. Ponente: Martín Antonio Ríos.

Amparo directo 2307/88. Blosson Ann Michel Fischer. 30 de septiembre de 1988. Unanimidad de votos. Ponente: Ignacio M. Cal y Mayor Gutiérrez. Secretario: José Vicente Peredo.

⁸⁷ Octava Época. Instancia: TERCER TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación. Tomo: VI, Segunda Parte-2, Julio a Diciembre de 1990. Página: 448.

⁸⁸ Octava Época. Instancia: SEGUNDO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación. Tomo: III, Segunda Parte-2, Enero a Junio de 1989. Página: 976.

▪ **OPORTUNIDAD Y FORMALIDAD PARA EXPRESAR AGRAVIOS AL INTERPONER EL RECURSO DE APELACIÓN.**

APELACIÓN. OPORTUNIDAD Y FORMALIDAD PARA EXPRESAR AGRAVIOS AL INTERPONER EL RECURSO DE (INTERPRETACIÓN DE LOS ARTÍCULOS 692 Y 705 DEL CÓDIGO DE PROCEDIMIENTOS CIVILES PARA EL DISTRITO FEDERAL, EN SU TEXTO REFORMADO). El legislador, al aprobar el decreto de reformas y adiciones al Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día veinticuatro de mayo de mil novecientos noventa y seis, en cuanto al texto de los artículos 692 y 705, si bien buscó la agilización y simplificación de trámites en el recurso de apelación, también superó la rigidez de la exposición de motivos de la iniciativa presidencial que exigía que al interponer el recurso se expresaran agravios en el mismo escrito y, a diferencia de ello, sólo requirió que el litigante, al interponer el recurso de apelación, expresará los agravios que estime le causa la resolución recurrida. La correcta interpretación de dichas disposiciones adjetivas, lleva a establecer que la exigencia de que la interposición del recurso y la expresión de agravios se estimen como actos coetáneos, debe entenderse en el sentido de que ambos actos deban realizarse dentro del término perentorio previsto por las normas procesales reformadas, sin que ello signifique que si se interpone el recurso de apelación y no se expresen agravios, opere el principio de consumación procesal y se extinga el derecho para proponer motivos de inconformidad a través de promoción posterior y dentro del término correspondiente. Lo anterior se determina a través de un nuevo criterio que supera la rigidez que antaño se daba al principio de preclusión procesal y que en la legislación adjetiva moderna busca dar a las partes mayores oportunidades de defensa y de acceso a los recursos, en los que en igualdad de condiciones gocen de la totalidad de los términos para ejercer sus derechos. La preclusión procesal, entonces, sólo operará en la hipótesis en que la interposición del recurso de apelación y la expresión de agravios, no se propongan o se presenten fuera del término legal correspondiente.⁸⁹

Contradicción de tesis 43/97. Entre las sustentadas por los Tribunales Colegiados Séptimo y Sexto, ambos en Materia Civil del Primer Circuito. 5 de noviembre de 1997. Cinco votos. Ponente: Humberto Román Palacios. Secretario: Guillermo Campos Osorio. Tesis de jurisprudencia 48/97. Aprobada por la Primera Sala de este Alto Tribunal, en sesión de doce de noviembre de mil novecientos noventa y siete, por unanimidad de cinco votos de los Ministros presidente Juventino V. Castro y Castro, Humberto

⁸⁹ Novena Época. Instancia: Primera Sala. Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: VI, Diciembre de 1997. Tesis: 1a./J. 48/97. Página: 191.

Román Palacios, José de Jesús Gudiño Pelayo, Juan N. Silva Meza y Olga Sánchez Cordero de García Villegas.

▪ **CUANDO SE ALEGA VALORACIÓN ILEGAL DE PRUEBAS, DEBE PRECISARSE EL ALCANCE PROBATORIO DE LAS MISMAS EN LOS AGRAVIOS EN LA APELACIÓN.**

AGRAVIOS EN LA APELACIÓN. CUANDO SE ALEGA VALORACIÓN ILEGAL DE PRUEBAS, DEBE PRECISARSE EL ALCANCE PROBATORIO DE LAS MISMAS. Cuando en apelación se alega la ilegal valoración de pruebas, los agravios deben expresar razonamientos jurídicos que pongan de manifiesto la violación de disposiciones legales por el Juez a quo al apreciar los medios de convicción, precisando también el alcance probatorio de tales medios de prueba, así como la forma en que éstos trascienden en el fallo, pues en caso contrario, es evidente que dichos agravios devienen en inoperantes por insuficientes.⁹⁰

SEGUNDO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL SEXTO CIRCUITO.

Amparo directo 351/96. Juan Ramírez García. 28 de agosto de 1996. Unanimidad de votos. Ponente: Clementina Ramírez Moguel Goyzueta. Secretario: Gonzalo Carrera Molina.

Amparo directo 231/98. Maderas Cocoyotla, S.A. de C. V. y otro. 11 de junio de 1998. Unanimidad de votos. Ponente: Antonio Meza Alarcón. Secretario: Enrique Baigts Muñoz.

Amparo directo 395/99. Primo Rosas. 24 de junio de 1999. Unanimidad de votos. Ponente: José Mario Machorro Castillo, secretario de tribunal autorizado por el Pleno del Consejo de la Judicatura Federal para desempeñar las funciones de Magistrado. Secretario: Miguel Ángel Ramos Pérez.

Amparo directo 671/99. Urbano Chocolatl Cielo. 7 de octubre de 1999. Unanimidad de votos. Ponente: Gustavo Calvillo Rangel. Secretario: José Mario Machorro Castillo.

Amparo directo 98/2000. Dolores Nogales Caballero. 27 de abril de 2000. Unanimidad de votos. Ponente: Antonio Meza Alarcón. Secretario: Enrique Baigts Muñoz.

⁹⁰ Novena Época. Instancia: SEGUNDO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL SEXTO CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: XI, Mayo de 2000. Tesis: VI.2o.C. J/185. Página: 783.

▪ **CARGA PROCESAL DE EXPRESAR AGRAVIOS COMO VERDADERO SILOGISMO JURÍDICO**

APELACIÓN. EL RECURRENTE TIENE LA CARGA PROCESAL DE EXPONER CON CLARIDAD SUS AGRAVIOS.

Aun cuando los Magistrados que integran un tribunal de apelación son peritos en derecho y conocen el alcance de las ejecutorias de la Corte y de los preceptos de la ley que aplican en sus resoluciones, ello no releva al agraviado de la carga procesal que le corresponde, de exponer con claridad sus argumentos jurídicos tendientes a demostrar la manera en que dichas ejecutorias y tales preceptos, pudieran lesionar sus intereses y trascender al resultado del fallo, toda vez que a pesar de los conocimientos legales con que cuentan los funcionarios en comento, no pueden de oficio examinar los motivos de queja planteados por los recurrentes, si éstos no dan las bases para ese efecto, pues de lo contrario, se supliría en el procedimiento la deficiencia de la queja en favor de una de las partes en perjuicio de la otra, lo que rompería con el equilibrio de equidad procesal en la materia civil que por regla general es de estricto derecho.⁹¹

SEXTO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO.

Amparo directo 11600/98. Juan Manuel Maldonado Fregoso. 20 de abril de 1999. Unanimidad de votos. Ponente: Gilberto Chávez Priego. Secretario: Jaime Aurelio Serret Álvarez.

El 11 de septiembre del 2002 al comenzar la clase pedí a los alumnos que me dijeran que entendían por el término Recurso de Apelación. El resultado fue el siguiente: "Medio de impugnación", "ilegalidad", "agravios", "revocar", "modificar", "cambiar". Estos términos fueron escritos en la esquina superior izquierda del pizarrón.

Posteriormente pedí a los alumnos que fueran leyendo las jurisprudencias que habían encontrado. Tras la lectura de una tesis se cuestionaba a los alumnos sobre el contenido de la misma, tomando en cuenta los criterios bajo los cuales fueron seleccionadas las jurisprudencias. Se obtuvieron las siguientes respuestas:

⁹¹ Novena Época. Instancia: SEXTO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO. Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: X, Octubre de 1999 Tesis: I.6o.C.180 C. Página: 1239.

CRITERIO: EL OBJETO DEL RECURSO DE APELACIÓN

Que el tribunal superior revoque o modifique la resolución del inferior, en los puntos relativos a los agravios expresados.

CRITERIO: ¿QUIÉN PUEDE APELAR?

1. El litigante si creyere haber recibido algún agravio; 2. Los terceros que hayan salido a juicio y; 3. Los demás interesados a quienes perjudique la resolución judicial.

CRITERIO: REQUISITOS PARA QUE LA SALA ESTUDIE LAS CUESTIONES MATERIA DEL JUICIO.

Siempre y cuando hayan sido sometidos a su consideración en vía de agravio.

CRITERIO: LA FINALIDAD DE LA APELACIÓN ADHESIVA.

1. Evitar que el tribunal superior revoque el fallo de primer grado con vista en los agravios expresados por el apelante principal.
2. Proporcionar al tribunal de alzada argumentos más sólidos y convincentes que los expuestos por el Juez de primera instancia, ya sea porque los aducidos sean débiles o partan de apreciaciones incorrectas.
3. Recurrir los considerandos que sirven de antecedentes o fundamento al fallo, a fin de que queden subsistentes los puntos resolutivos.

CRITERIO: EL OBJETO DEL RECURSO DE APELACIÓN TRATÁNDOSE DE SENTENCIA DEFINITIVA

Que el tribunal superior revoque o modifique la sentencia definitiva. No puede entrar al estudio de violaciones procesales, pues para impugnar éstas existen recursos ordinarios

CRITERIO: OBJETO DE LA APELACIÓN ADHESIVA

Busca la confirmación de la sentencia mediante la expresión de argumentos que le den mayor solidez a los expuestos por el a quo en la parte considerativa de la sentencia apelada, bien sea porque ésta se apoye en razonamientos débiles o poco convincentes, y mediante la adhesión al recurso se pretenda mejorar sus fundamentos, o porque los expresados se consideran erróneos y se estime que los correctos sean los que se aducen.

CRITERIO: APELACIÓN ADHESIVA IMPROCEDENTE CUANDO SE BUSCA LA MODIFICACIÓN DEL FALLO EN SUS RESOLUTIVOS.

Si el actor erróneamente interpuso apelación adhesiva, en lugar de haber interpuesto apelación principal, pues indudablemente el fallo de primer grado le causaba agravio al haber fijado como indemnización un porcentaje del valor total del terreno del deudor que el inconforme considera insuficiente, respecto del cual pretendía la modificación de su monto fijado por el juez de primer grado, es incuestionable que tal pretensión del recurrente no podía lograrse con sólo la apelación adhesiva.

CRITERIOS:

PRINCIPIO DE ESTRICTO DERECHO EN LA APELACIÓN CIVIL.

REVISIÓN DE LA RESOLUCIÓN A LA LUZ DE LOS AGRAVIOS EXPRESADOS

NO HAY POSIBILIDAD DE SUPLENCIA EN LA DEFICIENCIA DE EXPRESIÓN DE AGRAVIOS

El examen del *ad quem* sólo se limita a la sentencia apelada, a la luz de los razonamientos jurídicos que realice la parte apelante en sus agravios, y si los motivos de inconformidad son expuestos en forma deficiente, la autoridad revisora no puede suplir su deficiencia, atento el principio de estricto derecho que rige al recurso de apelación en materia civil

CRITERIO: PRINCIPIO DE CONGRUENCIA EN EL RECURSO DE APELACIÓN.

Al fallar el recurso de apelación se encuentra constreñido a decidirlo con base en los agravios que expresó el apelante, en relación con las pretensiones de las partes y lo resuelto por el juez de primer grado.

CRITERIO: RECURSO DE QUEJA EN CONTRA DE LA DENEGADA APELACION

El recurso idóneo para combatir el auto que desecha la apelación ordinaria es la queja.

CRITERIO: OPORTUNIDAD Y FORMALIDAD PARA EXPRESAR AGRAVIOS AL INTERPONER EL RECURSO DE APELACIÓN.

Sólo requirió que el litigante, al interponer el recurso de apelación, expresará los agravios que estime le causa la resolución recurrida. La correcta interpretación de dichas disposiciones adjetivas, lleva a establecer que la exigencia de que la interposición del recurso y la expresión de agravios se estimen como actos coetáneos, debe entenderse en el sentido de que ambos actos deban realizarse dentro del término perentorio previsto por las normas procesales reformadas, sin que ello signifique que si se interpone el recurso de apelación y no se expresen agravios, opere el principio de consumación procesal y se extinga el derecho para proponer motivos de inconformidad a través de promoción posterior y dentro del término correspondiente.

CRITERIO: CUANDO SE ALEGA VALORACIÓN ILEGAL DE PRUEBAS, DEBE PRECISARSE EL ALCANCE PROBATORIO DE LAS MISMAS EN LOS AGRAVIOS EN LA APELACIÓN.

Cuando en apelación se alega la ilegal valoración de pruebas, los agravios deben expresar razonamientos jurídicos que pongan de manifiesto la violación de disposiciones legales por el Juez a quo al apreciar los medios de convicción, precisando también el alcance probatorio de tales medios de prueba, así como la forma en que éstos trascienden en el fallo, pues en caso contrario, es evidente que dichos agravios devienen en inoperantes por insuficientes.

CRITERIO: CARGA PROCESAL DE EXPRESAR AGRAVIOS COMO VERDADERO SILOGISMO JURÍDICO.

El Código Procesal impone al apelante la carga procesal de exponer con claridad sus argumentos jurídicos tendientes a demostrar la manera en que dichas ejecutorias y tales preceptos, pudieran lesionar sus intereses y trascender al resultado del fallo.

En clase se descartaron algunas tesis que aunque tenían en su contenido el término apelación, no se encontraban relacionadas con la materia de derecho procesal civil, por haber sido dictadas en otras ramas del derecho como laboral o fiscal.

Posteriormente, se expuso el siguiente caso para que los estudiantes lo resolvieran en grupos de tres alumnos cada uno:

**MARIA LÓPEZ SEVILLA
VS.
ERNESTO HERRERA PÉREZ**

Demanda.

La señora María López Sevilla, en calidad de arrendadora presenta una demanda en materia de controversia de arrendamiento inmobiliario, en contra del señor Ernesto Herrera Pérez.

Las prestaciones que se demanda son: a) Rescisión del contrato de arrendamiento, b) la entrega del bien inmueble arrendado, c) el pago de la renta, u d) el pago de una pena convencional por incumplimiento.

Los HECHOS en que se basa la demanda son los siguientes:

1. El contrato de arrendamiento se celebró el 21 de junio del 2000.
2. La vigencia del contrato sería de un año contado a partir de que el arrendatario recibiera la posesión del bien.
3. El 21 de junio el arrendatario firmó un escrito donde se hace constar la recepción del bien.
4. En el contrato de arrendamiento, el arrendatario asumió la obligación de entregarle a la arrendadora una póliza de fianza a más tardar el 30 de junio del mismo año, condicionando la vigencia del contrato a la entrega del documento.

En la expresión de hechos en la demanda no se expresa la existencia de testigo alguno que los haya presenciado. Se ofrecen como PRUEBAS:

1. El contrato de arrendamiento.
2. Un escrito privado firmado por el arrendatario acepta recibir el bien arrendado el 21 de junio del 200.
3. La confesional a cargo de la parte demandada.

Emplazamiento

El demandado fue emplazado, y en dicha diligencia aceptó deber las rentas.

Contestación de demanda.

El demandado opone las excepciones de:

1. Falta de cumplimiento de la condición a la que se sujeta la obligación arrendaticia, debido a que el arrendatario acepta que no entregó la póliza de fianza el 30 de junio del 2000.
2. Al no tener vigencia el arrendamiento, el demandado alega que la única relación jurídica que se originó es la de depósito, razón por la que pide la terminación del depósito y el pago de los gastos que generó el depósito

Desahogo de vista de la contestación de la demanda.

La parte actora contesta que:

1. Es improcedente el pago de los gastos que se demandan en la reconvención.
2. Además, manifiesta la imposibilidad de dar por terminado el contrato de depósito en virtud de que en ningún momento se celebró tal convenio.
3. Por último, la parte actora menciona que el día 22 de junio del 2000 el arrendatario acudió a su domicilio a expresarle que sería imposible presentar la póliza de fianza, pero que era su voluntad continuar con el arrendamiento. Este hecho lo presenciaron los testigos de nombre Pedro Ramírez y Leonardo Saldivar, y en tal virtud ofrece la prueba testimonial a cargo de estas personas.

Actuaciones del juez.

El juez tiene por contestada la demanda y por desahogada la vista de la contestación de la demanda, admite las pruebas: Confesional a cargo de la parte demandada, las documentales privadas y las testimoniales ofrecidas por la parte actora en su desahogo de vista de la contestación de demanda.

Se celebra la audiencia y los testigos comparecen al desahogo de la prueba, ambos testigos son contestes, pero el segundo testigo se le olvida dar en su declaración el número de ubicación del inmueble materia de la controversia. El abogado de la parte actora se percata de tal circunstancia y le pide al juez que en uso de sus facultades cuestiones al testigo sobre el número de ubicación del bien inmueble. El juez accede a tal petición, y el abogado de la parte demandada solamente objeta la circunstancia, pero aún así el juez le hace la pregunta al testigo.

El juez dicta sentencia donde condena al demandado al pago de todas las prestaciones demandadas, el juez desecha la excepción de falta de cumplimiento, debido a que el demandado recibió el inmueble el 21 de junio del 2000, tal y como se acreditó con la documental privada respectiva, y además el juez le otorga valor probatorio a las testimoniales con las que se acredita que se dejó sin efecto la obligación de entregar la póliza de fianza para que tuviera vigencia el contrato de arrendamiento.

Las preguntas a resolver en el caso práctico, fueron las siguientes:

1. Determinar si existieron violaciones procesales en el juicio.
2. De existir violaciones procesales que medios de impugnación hubiera ocupado en cada una de ellas.
3. ¿Cuál hubiera sido el momento procesal para hacer valer las impugnaciones?
4. Redactar brevemente el agravio que hubiera formulado para impugnar las violaciones procesales.

Se conformaron trece grupos para la solución del caso práctico, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Grupos 1 2, 3, 8, 12 y 13. Estos grupos de trabajo determinaron que si existieron violaciones procesales, entre las que destacan la incorrecta admisión de la prueba testimonial, debido a que los testigos no fueron mencionados en el escrito inicial de demanda.

En relación con la segunda respuesta, los alumnos sostuvieron que podían promover:

- a) Recurso de responsabilidad "...por haber incurrido el juez en ignorancia inexcusable respecto a las leyes que regían el procedimiento...";
- b) "Incidente de nulidad de actuaciones por falta de formalidades esenciales en la demanda formulada por el actor ..."; y
- c) "Recurso de apelación en contra del auto que admite la prueba testimonial".

Respecto a la tercer pregunta, estos grupos consideraron que el recurso de responsabilidad podría interponerse dentro del año siguiente a la fecha en que se hubiera dictado la sentencia definitiva, siempre y cuando previamente se hubieran agotado los recursos ordinarios a los que se tiene acceso en el proceso. En cuanto al incidente de nulidad de actuaciones debería de interponerse inmediatamente en la actuación subsiguiente. En relación con el recurso de

apelación, estimaron que se debía interponer dentro de los seis días siguientes a la fecha en que se admitiera la prueba testimonial.

Por último, en cuanto a la redacción del agravio, los grupos lo formularon de la siguiente manera:

Causa agravio el auto de fecha 3 de agosto del 2002, en virtud del cual el A quo admitió la prueba testimonial a cargo de los señores Pedro Ramírez y Leonardo Saldivar, ya que dicha admisión se efectuó en clara contravención a lo dispuesto por los artículos 958, segundo párrafo, y 255 fracción V del Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal, pues la parte actora debió relacionar con los hechos a sus testigos en su escrito inicial de demanda, y no hasta el desahogo de vista de la contestación de demanda, y también debió ofrecer la prueba en el escrito inicial de demanda. Por tales motivos, la admisión de la prueba testimonial es ilegal.

Estas respuestas fueron analizadas y debatidas en todo el grupo durante la clase, y de la discusión se concluyó que la apreciación de la violación procesal fue adecuada, pero se difirieron en cuanto a los medios de impugnación, ya que varios alumnos vieron inviable el incidente de nulidad de actuaciones, pues éste solo procede por falta de formalidades en las actuaciones judiciales, como podría ser la falta de firma o de sellos, etc. En cuanto a la redacción del agravio los alumnos lo consideraron adecuado en cuanto al fondo, pues se contempla en el un silogismo lógico jurídico del que se puede advertir la existencia de una violación procesal, pero en su gran mayoría externaron que se debió de completar éste con la inserción de los textos de los artículos a los que se hace alusión, esto para obtener una mejor comprensión.

Grupo 9. Este grupo estimó que la violación procesal que existió fue la ilegal admisión de la prueba testimonial en razón de que de uno de los dos testigos sólo se menciona un apellido, por lo que el juez debió de admitir la prueba pero solo en relación con el testigo que fue mencionado adecuadamente a través de sus dos apellidos. Esta situación permitiría que se desahogara la prueba testimonial con un testigo único, situación que le restaría valor probatoria a la testimonial.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En relación con la segunda respuesta, los alumnos sostuvieron que podían promover recurso de apelación en contra del auto admisorio de las pruebas, pero que éste se substanciaría sólo si al final se impugnara la sentencia definitiva, porque la fracción I del artículo 965 del Código de Procedimientos Civiles establece que la tramitación de las apelaciones intermedias debe reservarse hasta en tanto no se interponga recurso de apelación en contra de la sentencia definitiva.

En cuanto al plazo para interponer el recurso de apelación, este grupo coincidió con la respuesta dada por los grupos 1, 2, 3, 8, 12 y 13, es decir debe interponerse dentro de los seis días siguientes a la fecha de su notificación, pero hicieron la observación que en el mismo escrito se debían expresar los agravios, pues en caso contrario se tendría por no interpuesto.

Por último, en cuanto a la redacción del agravio, el grupo 9 lo formuló de la siguiente manera:

Causa agravio el auto de fecha 22 de septiembre del 2002, ya que del el juez de la causa admitió la prueba testimonial a cargo de los señores Pedro Ramírez y Leonardo Saldivar, y dicha admisión se efectuó en clara contravención a lo dispuesto por el artículo 255 fracción V del Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal, que establece lo que a continuación se transcribe:

Art. 255. "Toda contienda judicial principiará por demanda, en la cual se expresarán: V. Los hechos en que el actor funde su petición, en los cuales se precisará los documentos públicos o privados que tengan relación con cada hecho, así como si los tiene o no a su disposición. De igual manera proporcionará los nombres y apellidos de los testigos que hayan presenciado los hechos relativos"

De lo anterior se desprende que la parte actora debió proporcionar los apellidos del testigo Leonardo Saldivar, pues el referido artículo impone la obligación de hacerlo de esta manera. Por tales motivos, la admisión de la prueba testimonial es ilegal.

Al analizar la solución propuesta por el grupo 9, el salón de clases concluyó que esta violación procesal debía de ser empleada para defender el caso, pero que no debería de ser tratada como único argumento, es decir se debería de completar con los razonamientos expresados por los grupos 1, 2, 3, 8, 12 y 13.

Grupo 4. Este grupo se apartó del esquema general del caso práctico, pues apreció que las violaciones procesales eran irrelevantes, debido a que en el emplazamiento el demandado había aceptado deber las rentas, situación que podría tomarse como un allanamiento de acuerdo a lo dispuesto por el artículo 274 del Código de Procedimientos Civiles.

El salón de clases debatió esta opción, que aunque se apartaba del planteamiento específico del caso. La polémica radicó en que el reconocimiento del demandado de adeudar las rentas no podía considerarse como una aceptación de las prestaciones que se le reclamaban, sino una simple confesión judicial sobre dicha circunstancia.

La solución que proporcionó el grupo 4 al caso práctico, permitió apreciar que el problema fue planteado con errores, es decir, al analizar el método de casos, uno de los principios era formular los casos solo con los datos necesarios para analizar el conflicto, situación que se pasó por alto en este caso al proporcionarles el dato del emplazamiento, pues en realidad no era indispensable para obtener la resolución, y por el contrario desvió la atención del alumnado.

Grupos 5, 7 y 11. Estos grupos de trabajo determinaron que si existieron violaciones procesales, entre las que destacan la incorrecta admisión de la prueba testimonial, debido a que los testigos no fueron ofrecidas en el escrito inicial de demanda.

En relación con la segunda respuesta, los alumnos sostuvieron que podían promover un recurso de apelación en contra del auto que admite la prueba testimonial.

Por último, en cuanto a la redacción del agravio, los grupos lo formularon de la siguiente manera:

PRIMERO. Le causa perjuicio a mi representado el auto de fecha 3 de septiembre del 2002, en virtud del cual el A quo admitió la prueba testimonial a cargo de los señores Pedro Ramírez y Leonardo Saldivar, ya que dicha admisión se efectuó en clara contravención a lo dispuesto por el artículo 255 fracción V del Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal, pues la parte actora debió ofrecer sus testigos en el escrito inicial de demanda. Por tal circunstancia, la admisión de la prueba testimonial es ilegal.

Estas respuestas fueron analizadas y debatidas en todo el grupo durante la clase, y de la discusión se concluyó que esta violación procesal era correcta y que debía emplearse en el recurso de apelación que se formulará en contra del auto admisorio de la prueba testimonial y en el que se redactará en contra de la sentencia definitiva.

Se puede concluir que el grupo 8 del sexto semestre de la Facultad de Derecho asimiló adecuadamente el sistema de enseñanza propuesto en esta investigación, ya que no sólo arribaron a soluciones adecuadas para el caso propuesto, sino que pudieron constatar que cada solución responde a una manera distinta de enfocar el problema.

CONCLUSIONES

- Se encuentra en crisis el sistema de enseñanza tradicional que hasta ahora ha predominado, por lo que es necesario tomar medidas que procuren su perfeccionamiento.
- La enseñanza jurídica de carácter tradicional se caracteriza, primordialmente por dos factores:
 - a) Se basa en clases verbalistas impartidas por el profesor, y
 - b) Existe una pasividad absoluta por parte de los estudiantes.
- Con el sistema tradicional de enseñanza, se dificulta la preparación de juristas con espíritu crítico.
- Si bien es cierto que el empleo del método tradicional es justificado en materias que son teóricas por su propia naturaleza, también lo es que resulta poco efectivo en aquellas en las que se tiene un enfoque pragmático, como es el caso del Derecho Procesal Civil.
- Para el caso del Derecho Procesal Civil se debe emplear en el sistema de enseñanza un enfoque constructivista.
- El constructivismo es un proceso que conduce a los alumnos a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento.
- La principal técnica de enseñanza que se debe emplear es la denominada *enseñanza activa*.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- La enseñanza activa tiende a modificar la calidad receptiva del alumno, provocando su participación dinámica en su propio proceso de aprendizaje; incrementando sus conocimientos y desarrollando su criterio lógico jurídico.
- De igual manera, el maestro debe modificar la actitud tradicional del monólogo y por el contrario es indispensable que aplique en la enseñanza el diálogo con los educandos.
- Además de todo lo anterior, se debe emplear un modelo de enseñanza que responda a las necesidades propias del Derecho Procesal Civil, que en el caso específico es el *método de casos*.
- El *método de casos* es un proceso pedagógico por descubrimiento y además, el alumno aprende a comunicar sus criterios, a defender los hechos y opiniones en debate
- Con la aplicación del *método de casos* se propone una interesante interacción entre la *teoría* y la *práctica*.
- El *método de casos* instruye a los alumnos para aplicar el conocimiento teórico adquirido a la solución de los casos concretos.
- El *método de casos* consiste en dar participación activa al alumno en el trabajo de clase para que aprenda haciendo.
- A través del *método de casos* se pretende que el alumno construya su propio conocimiento sobre las figuras e instituciones jurídicas que deben ser analizadas de acuerdo al temario de Derecho Procesal Civil, pues toda la información externa que el alumno obtenga deberá interpretarla y a su vez construirá para sí los modelos explicativos que le permitan resolver conflictos que se encuentren en situaciones parecidas.

- Lo relevante en el *método de casos* consiste en el proceso mental que lleva a la solución del caso.
- En la carrera de derecho es indispensable contar con los conocimientos para poder resolver los problemas, pero también es indiscutible que es necesario contar con criterio jurídico para elegir la solución correcta, y en algunos casos, hasta es indispensable *crear* o *fabricar* la solución.
- Una de las características más relevantes del *método de casos* es que fomenta la creatividad del alumnado.
- Tras aplicar la propuesta de la presente investigación en un grupo de la Facultad de Derecho, y al observar los resultados obtenidos, es que se sostiene la viabilidad de enseñar el Derecho Procesal Civil a través del *método de casos*.
- No obstante lo anterior, es imprescindible aclarar que el *método de casos* no es recomendable como método didáctico único, es decir, no deben marginarse los métodos tradicionales.
- Por lo tanto, se propone emplear a la par del *método de casos*, otras técnicas, como la lluvia de ideas, el estudio sistematizado de jurisprudencia y en menor proporción la disertación del profesor en clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Aragoneses, Pedro. "*Enseñanza Procesal en España*". Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970. núms. 77-78, México, 1971.
- Calamandrei, Piero. "*La Universidad del mañana*". Ediciones Jurídicas Europa-América. Buenos Aires, 1961.
- Charles I., Graff. "*Porque el buen juicio no puede enseñarse*". IMAN, A.C. Curso de Administración.- S.F.E.
- Coll, César y otros. "*El constructivismo en el aula*". Editorial Graó. Barcelona, 2000.
- Devis Echandía, Hernando. "*Teoría General de la Prueba Judicial*". Editorial Zavalía. Buenos Aires, 1988.
- Elliot, John. "*La investigación-acción en educación*". Editorial Morata. México, 2000.
- Elliot, John. "*El cambio educativo desde la investigación-acción*". Editorial Morata. Madrid, 2000.
- Ferrini, María Rita y otros. "*Educación dinámica, bases didácticas*". Editorial Progreso, S.A. México, 1991.
- Fix Zamudio, Héctor. "*Metodología, Docencia e Investigación Jurídica*". Porrúa. México, 2001.
- Fix-Zamudio, Héctor. "*Docencia en las Facultades de Derecho*". Ponencia dictada en la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina del 27 de octubre al 1º. de noviembre de 1974.
- Flores García, Fernando. "*Enseñanza del Derecho Procesal*". Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970. núms. 77-78, México, 1971.
- Gámiz Parral, Máximo N. "*Un método y técnicas para la enseñanza del Derecho*". División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Sin lugar y año de edición.

- Gelsi Bidart, Adolfo. *"La Enseñanza del Derecho Procesal"*. Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970. núms. 77-78, México, 1971.
- Kelly, Francis J. y Kelly, Heather M., *"Lo que sí enseñan en la Escuela de Negocios de Harvard"*, Selectur, México, 1989.
- Kronman, Anthony. *"La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía"*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1999.
- Larroyo, Francisco. *"Pedagogía de la Enseñanza Superior"*. Sin Editorial. México, 1964.
- Llano Cifuentes, Carlos. *"La enseñanza de la dirección y el método del caso"*. IPADE. México, 1998.
- Madrazo Lajous, Alejandro. Tesis para obtener el título de Licenciado en Derecho titulada *"La enseñanza del Derecho"*. ITAM. México, 2002.
- Martín Santos Luis. *"Diez Lecciones de Epistemología"*. Editorial Akal, Madrid, 1991.
- Medina, Ignacio. *"Docencia Universitaria del Proceso Jurisdiccional"*. Artículo publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Tomo XX, Enero-junio 1970. núms. 77-78, México, 1971.
- Stake, Robert E. *"Investigación con estudio de casos"*. Editorial Morata. Madrid, 1999.
- Wassermann, Selma. *"El Estudio de casos como método de enseñanza"*. Amorrortu Editores. Obra traducida por Adolfo Negrotto. Buenos Aires, 1999.
- Witker V., Jorge. *"Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho"*. UNAM. México, 1995.
- Witker V., Jorge. *"Técnicas de la Enseñanza del Derecho"*. Editorial Pac, S.A. de C.V. México, 1985.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

- Anónimo. "El método de casos". Artículo publicado en la dirección electrónica: www.deguate.com/infocentros/gerencia/mercadeo/mk4.htm.
- Anónimo. "Aprendiendo de la Experiencia Ajena. El método de casos en la educación superior" Artículo publicado en la dirección electrónica: www.pucp.edu.pe/cump/experiencias/informe03.htm.
- Anónimo. "Aprendizaje basado en problemas (PBL)". Artículo publicado en la dirección electrónica: www.sistema.itesm.mx.
- Anónimo y sin título. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://members.fortunecity.com/dinamico/articulos/art021.htm>
- Anónimo y sin título. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://www.csfr.edu.co/csfr/pagina/constructivismo.xml>
- Anónimo y sin título. Artículo publicado en la dirección electrónica: http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/constructivismo.html
- Anónimo y sin título. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://www.lafacu.com/apuntes/psicologia/constructivismo/default.htm>
- Anónimo y sin título. Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://www.michoacan.gob.mx/educacion/1200/Eventos/Revista%20Interactiva/EI%20Constructivismo.htm>
- Díaz Villanueva, Sidronio. "Transformación cualitativa de la Educación". Artículo publicado en la dirección electrónica: <http://www.michoacan.gob.mx/educacion/1200/Eventos/Revista%20Interactiva/EI%20Constructivismo.htm>
- O'Donnell Gastón. "Aportaciones a la Discusión Sobre el Método de Casos en la Enseñanza del Derecho". Artículo publicado en la dirección electrónica: www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital.
- Rubio, Marcial. "Ideas sobre que es aprender (y enseñar) derecho en un posgrado". Artículo publicado en la dirección electrónica: www.pucp.edu.pe/cmp/experiencias/informe03.htm

OTRAS FUENTES

- Enciclopedia Barsa. Tomo VI. Encyclopaedia Británica Publishers, INC. México, 1980.
- Plan de Estudios de la materia Derecho Procesal Civil II aprobado el 8 de diciembre de 1998, por el Consejo Técnico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Couture, Eduardo. "La enseñanza Universitaria". Revista Foro de México, núm 82, 1º de enero de 1960.
- Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: VII, Junio de 1998.
- Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Tomo: 79, Julio de 1994.
- Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: II, Agosto de 1995.
- Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: VI, Septiembre de 1997.
- Semanario Judicial de la Federación. Tomo: VI, Segunda Parte-2, Julio a Diciembre de 1990.
- Semanario Judicial de la Federación. Tomo: III, Segunda Parte-2, Enero a Junio de 1989.
- Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: VI, Diciembre de 1997.
- Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: XI, Mayo de 2000.
- Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo: X, Octubre de 1999.