

HACIA UNA ENSEÑANZA DEL DERECHO EFECTIVA

Rodrigo Coloma Correa¹

Resumen

A pesar de un sentimiento de desencanto relativamente generalizado respecto de la calidad del proceso de formación de futuros abogados, las propuestas de cambio de prácticas pedagógicas son aún bastante excepcionales. Probablemente, las razones de este inmovilismo se vinculan con un tipo de discurso que se ha instalado respecto de la enseñanza del Derecho que no ha sabido apuntar a los problemas más profundos que la aquejan. Así, por ejemplo, una seria dificultad que no ha sido suficientemente debatida tiene que ver con el exagerado distanciamiento entre las concepciones imperantes acerca de las características de un buen abogado y las de un buen estudiante de Derecho. Resuelto dicho dilema se propone a la efectividad como un criterio especialmente útil tanto para evaluar la calidad del proceso de enseñanza del Derecho, como para sugerir cambios en nuestras prácticas pedagógicas.

Palabras claves: Efectividad de la enseñanza del derecho, metodología, evaluación, competencias.

¹ Profesor de la Escuela de Derecho de la Universidad Católica de Temuco. Doctor en Derecho. Director proyecto Mecesus: Derecho e innovaciones pedagógicas. Un acercamiento necesario.

1. La pregunta: ¿Hacia dónde va la enseñanza del Derecho? nos ofrece la posibilidad de abordar un sinnúmero de interesantes problemas asociados a la formación de los abogados en nuestro país. Aprovechando tal amplitud temática quisiera explorar en lo que sigue las potencialidades que el concepto de efectividad pudiera representar tanto para la evaluación de la calidad, como para el señalamiento de nuevos caminos del proceso formativo que es llevado a cabo en las escuelas de Derecho chilenas. Para ello tendré que hacerme cargo de algunos obstáculos que pudieren conspirar en contra de la instalación de dicho parámetro, habida cuenta que nos desenvolvemos en un escenario donde el prestigio social, justa o injustamente ganado, pareciera ser la única razón para evaluar la calidad de cualquier proyecto académico.
2. Como punto de partida quisiera llamar la atención de que en conversaciones entre abogados no es infrecuente escuchar afirmaciones tales como: ‘la calidad de la enseñanza del Derecho en Chile se ha deteriorado de manera preocupante en los últimos años’ o ‘se están recibiendo abogados que constituyen un auténtico peligro para la sociedad’. A pesar de lo provocativas que podrían llegar a ser tales oraciones, las reacciones de los interlocutores suelen limitarse a un asentimiento más o menos efusivo; sin desconocer que ocasionalmente se defienden algunos proyectos específicos o bien se hacen algunas matizaciones con el fin de debilitar ligeramente lo que ha sido sostenido. Ante la falta de problematización que es posible detectar y la fácil acogida que acompaña a tales discursos, se podría sostener, entonces, que aquellos han alcanzado (o están próximos a alcanzar) un reconocido sitio dentro de la categoría de los *lugares comunes* de nuestra profesión. Así, hablar mal del modelo educativo imperante en la mayoría de las escuelas de Derecho chilenas, ha pasado a ser un acto lingüístico *refinado*, casi *de buen gusto*.

Como con frecuencia ocurre en aquellos casos en los que es posible ampararse en la *inercia* de los lugares comunes (en los cuales los disensos brillan por su ausencia), tanto abogados como académicos solemos adoptar un rol de meros espectadores ante los graves acontecimientos que son denunciados.²

2. Esta manera de abordar nuestros problemas es equiparable a la del ciudadano que viéndose enfrentado a problemas colectivos, tales como la congestión vehicular o contaminación del aire, se niega a modificar sus conductas por cuanto cree que los demás no lo harán y su acción individual provocaría sólo un ínfimo impacto. Sin embargo, en el colectivo de profesores resulta mucho más fácil concebir la creación de redes de apoyo que en definitiva provean de fuerza a los cambios implementados.

Este curioso y, a la vez, peligroso fenómeno provee de un elevado nivel de *inmunidad argumental* a quienes nos pudiésemos sentir molestos por la existencia de algunas prácticas pedagógicas arraigadas en nuestras universidades, al punto de estimularnos a lanzar incisivos y hasta arteros ataques en contra de éstas, ya que de

seguro pocos estarán dispuestos a salir en defensa de este desprotegido e impopular adversario. La situación es curiosa ya que cuando algo realmente nos importa, y creo que es el caso de al menos un importante contingente de académico, solemos apresurarnos a defender acaloradamente todo aquello que desde hace algún tiempo hemos estado haciendo o creyendo, a menos que existiere un cambio profundo en el escenario en el que ordinariamente operamos y frente al cual no hemos tenido tiempo de reaccionar. Es más, sólo estaremos dispuestos a adaptar nuestras creencias o futuras acciones en aquellos aspectos que no resistan un juicio de consistencia entre nuestras teorías y prácticas, y que en lo posible lleguen a afectar únicamente la periferia de lo debatido y no su núcleo. ¡Es casi de nuestra naturaleza tratar de demostrar que hay consistencia entre lo que hacemos y lo que creemos!³

La situación, a la vez, es peligrosa puesto que por la falta de interlocutores resultará fácil la instalación de discursos de poca profundidad que pudieren llevarnos a un activismo *pro cambio* de nuestras prácticas más arraigadas de una manera que pudiere no resultar especialmente aconsejable; aun cuando, por supuesto, bajo el amparo de loables fines prácticos asociados a esta clase de críticas, es decir, la pretensión de mejorar la calidad de la enseñanza de los futuros abogados. Es fácil predecir que mientras mantengamos esa actitud de meros observadores —sin responsabilidad alguna de los problemas que aquejan a la enseñanza del Derecho— difícilmente podremos llevar a cabo acciones potentes que pudieren revertir las debilidades detectadas.

3. La actitud de *inconformismo pasivo* a la cual he hecho mención debiera ser la resultante de múltiples causas. A pesar de ello quisiera detenerme sólo en una de ellas, respecto de la cual estimo que no se ha llamado suficientemente la atención: me refiero a que los problemas

3. León Festinger ha llamado *reducción de la disonancia cognoscitiva* al mecanismo de acuerdo al cual, una vez que detectamos inconsistencia en nuestras creencias, o bien, entre creencias y acciones nos sentimos incómodos y tratamos de reducirla mediante razones e incluso evitando información que podría aumentarla. FESTINGER, León. *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1975. Trad. de Martín Daza, José Enrique de A theory of cognitive dissonance, 1957, p. 14-16.

que atañen a la enseñanza del Derecho con frecuencia son planteados de manera incorrecta, tanto por falta de distinciones, como por un errado nivel de abstracción.

Al parecer, nuestros discursos han puesto en la mira cuestiones demasiado obvias con las cuales resultaría difícil no estar de acuerdo. Parafraseando y *recontextualizando* ideas de Karl Popper de gran fortuna en el ámbito de la filosofía de la ciencia, podríamos señalar que las críticas relativas a la enseñanza del Derecho a menudo no resultan falsables y, por ende, su contenido escasamente contribuye a acrecentar nuestros conocimientos.

Es posible, entonces, que estemos incurriendo en un error en el nivel en que habitualmente situamos nuestros discursos; error que, por cierto, permite a nuestros rivales (que por lo demás no resulta demasiado fácil indicar quiénes serían) no sentirse directamente interpelados por las críticas que a menudo les formulamos. Así, por ejemplo, decir que los estudiantes debieran desempeñar un rol más activo en sus aprendizajes es decir algo respecto de lo cual difícilmente se estará en desacuerdo: ¡un par de preguntas a la masa de estudiantes serán suficientes para acallar nuestras conciencias!

Respecto al problema de la falta de distinciones, quisiera advertir que pese a que al momento de recordar nuestras experiencias universitarias pudiésemos estar dispuestos a reconocer que no nos tocó vivir *en el mejor de los mundos posibles*, fácilmente llegaremos a consensos respecto a apreciaciones de que la calidad actual de la enseñanza del Derecho es realmente alarmante, juicio que implícitamente trae consigo que ésta antes no lo era o bien que lo era pero a un nivel bastante menos preocupante. En lo personal, no sabría si estar o no de acuerdo con tales declaraciones que no tienen en cuenta que las condiciones que acompañaban a la enseñanza del Derecho que era impartida hasta mediados de la década del ochenta no resultan plenamente comparables con las que imperan en la actualidad. Por una parte, y sólo a modo de ejemplo, las competencias esperadas de quien egresaba de Derecho dos o tres décadas atrás eran diferentes a las que serían esperables de un egresado en la actualidad: en ese sentido, el punto de llegada es distinto. Por otra parte, el estudiante que hoy se matricula en la carrera de Derecho es muy diferente al que ingresaba años atrás, producto principalmente que la oferta de estudios de Derecho ha aumentado considerablemente. Indudablemente el alumnado de Derecho en la actualidad es mucho más heterogéneo en lo que respecta a los conocimientos y a destrezas disponibles al momento de ingresar a la universidad, como asimismo, con frecuencia

carece de importantes redes de apoyo por su falta de pertenencia a un entorno en que se respire una tradición propia de familia de abogados, lo que sí era normal algunos años atrás: es decir, el punto de partida es distinto. No podemos, entonces, afirmar de manera tajante que la calidad de la enseñanza del Derecho se ha deteriorado si tanto el punto de partida como el de llegada no son los mismos. Ello nos obligaría a recurrir a un criterio de comparación apto para dar cuenta de tales diferencias.

4. No me interesa al menos en lo que resta de este trabajo seguir profundizando en la discusión acerca de si ha habido o no un empeoramiento de la enseñanza del derecho en Chile durante los últimos años.

Hay buenas razones para pensar que la crisis que la afecta venía arrastrándose desde mucho antes de que ocurriera el fenómeno de la masificación de las universidades en Chile a partir de la década del ochenta, como también, que otras circunstancias que no calificaríamos como estrictamente pedagógicas han dado mayor visibilidad a estas legítimas preocupaciones.⁴ Mis esfuerzos, en cambio, apuntarán más bien a la interrogante de si resulta o no posible que las universidades otorguen un espacio que *en verdad* favorezca la producción de los aprendizajes, habida cuenta del entorno en el cual les toca operar.

Un paso clave para la comparabilidad y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas pasa por la utilización de parámetros que tengan en cuenta a la 'efectividad del proceso de enseñanza' que se lleva a cabo en las distintas escuelas de Derecho, como mecanismo útil para su evaluación. Al respecto ha de señalarse que desde hace algunos años es frecuente encontrar alusiones a 'escuelas efectivas' o 'enseñanza efectiva', en los textos y discursos tanto de pedagogos como de psicólogos educacionales.

El interés creciente por esta clase de enfoque ha estado estrechamente ligado a los prometedores resultados de varias investigaciones orientadas a la identificación de algunas prácticas que serían las responsables del éxito de algunos establecimientos educacionales aparentemente en situación de desventaja; prácticas que resultarían

4. Pienso principalmente en la protección del coto vedado profesional que nos lleva a no mirar con buenos ojos cualquier cambio que pueda impactar en los espacios que ya considerábamos como propios, o bien que aumentaren fuertemente la competencia al interior de nuestra especialidad.

transferibles hacia otros colegios o escuelas que, en cambio, año tras año se ven golpeados por el fracaso.⁵

El concepto de enseñanza efectiva puede resultar de gran utilidad al momento de abordar el tema de la calidad de la enseñanza del derecho y subsecuentemente, nos permitiría aprovechar una batería de buenos argumentos que abogan por el cambio de algunas formas arraigadas de abordar la enseñanza y que poco ayudan al logro de aprendizajes significativos en el proceso de formación de los futuros abogados.

Un índice plausible de efectividad de la enseñanza supondría que pudiésemos identificar las competencias adquiridas por uno o más estudiantes en una unidad de tiempo determinada y compararlas con las competencias estimadas como potencialmente adquiribles por los mismos estudiantes en igual unidad de tiempo.

La enseñanza será efectiva si los estudiantes de una asignatura (o carrera) igualan o superan el cociente mínimo que para ello hemos preestablecido en el respectivo *curriculum*. Se podría plantear, entonces, la siguiente ecuación:

$X =$ (Índice de efectividad en %)	$\frac{\text{Competencias adquiridas / unidad}}{\text{Competencias adquiribles / unidad de tiempo}}$
---------------------------------------	--

El resultado alcanzado al utilizar este algoritmo permitirá establecer relaciones ordenadoras, ya sea entre distintas escuelas de derecho o bien entre dos momentos históricos de una misma institución.

El alza o el descenso del porcentaje alcanzado en esta operación será señal de que la efectividad del proceso de enseñanza se está incrementando o reduciendo, respectivamente.⁶

5. Ver a modo de ejemplo, POSNER, Charles. *Enseñanza Efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones/en*/Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril - junio 2004, vol. 9, núm. 21, p. 277-318. Disponible en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta21/21investTem1.pdf> Fecha última visita 20 de octubre de 2005; SLAVIN, Robert. *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL. Disponible en <http://www.preal.cl/slavin3.pdf> Fecha última visita 21 de octubre de 2005, p. 3.

6. Agradezco a Patricia Toledo Z. por sus comentarios respecto de este punto.

5. Para entender mejor el concepto de efectividad en el ámbito de la educación, considero pertinente realizar unas muy breves consideraciones relativas al concepto de competencias adquiridas, como asimismo, de la relevancia de tener en cuenta la longitud de los tiempos utilizados para su logro. La noción de competencia que aquí interesa tiene que ver con la capacidad para realizar algo que no habría podido hacerse,⁷ de no haber mediado el proceso de enseñanza (es por esa razón de que se ha hablado de competencias adquiribles en el denominador y de competencias adquiridas en el numerador).

A quien se le califique como *competente* se le reconocen ciertas *propiedades disposicionales*, las que fueron estudiadas en profundidad por Gilbert Ryle hace ya varias décadas. Según Ryle “poseer una propiedad disposicional no consiste en encontrarse en un estado particular o de experimentar determinado cambio. Es ser susceptible de encontrarse en un estado particular o de experimentar un cambio cuando se realiza una condición.”⁸

Así, por ejemplo, podríamos hablar de un abogado competente cuando tal individuo fuere capaz de comprender un problema de potenciales consecuencias jurídicas; cuando fuere capaz de diseñar una estrategia de defensa en un caso; o bien cuando fuere capaz de ejecutar correctamente tal estrategia, aun cuando en el momento actual no esté llevando a cabo ninguna de esas acciones.

De la misma manera, podríamos decir que un estudiante ha adquirido, por ejemplo, la competencia de redacción de contratos si contásemos con buenas razones para pronosticar que enfrentado a una situación de negociación entre dos o más partes y que ha acabado con un acuerdo, al menos en sus aspectos medulares, el estudiante propondrá un documento que recoja bien las expectativas de cada uno de los intervinientes y que se ajuste a las condiciones previstas para su validez según las leyes que le resultaren aplicables.

Las competencias, por cierto, admiten graduación (se puede ser ‘muy competente’, ‘bastante competente’, ‘medianamente competente’, etc.) ya que las acciones esperadas de parte un individuo reconocido como competente podrían ser logradas en distintos niveles. Así, por ejemplo, Joaquín puede ser un futbolista competente aun cuando no sea tan bueno como Pelé o Maradona jugando al fútbol. Ello lleva a

7. O al menos no en una unidad de tiempo tan breve.

8. RYLE, Gilbert. *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós, 1967, p. 41.

que tanto Pelé como Maradona puedan ser considerados como más competentes que Joaquín para jugar fútbol, sin que ello signifique que este último deje de serlo. Por su parte, un abogado o un juez podrán ser competentes aun cuando no sean capaces de realizar alegatos que lleguen a ser recordados por futuras generaciones o bien, de redactar fallos a los que se reconozca como especialmente lúcidos y que recurrentemente sean citados cuando se produzcan casos similares. Sin perjuicio de ello, habrá un nivel mínimo de desempeño bajo el cual se entenderá que el individuo es un incompetente incluso si domina ciertas acciones básicas. Así, a pesar de que yo pueda convertir de vez en cuando y con gran esfuerzo algún gol en partidos que juegue con mis amigos, sería considerado como un incompetente si pretendiere ingresar al fútbol profesional. De la misma manera, a pesar de ser capaz de desempeñarse de manera mucho más adecuada que la que potencialmente podría llegar a hacerlo su cliente, un abogado podría ser considerado como un incompetente si regularmente incurriese en errores en la determinación del derecho vigente o bien si tuviera serias dificultades para expresar de manera clara e hilada cadenas argumentales que den fuerza a las pretensiones que han sido planteadas ante los tribunales superiores de justicia.

En el ámbito universitario las competencias definidas como adquiribles están en teoría asociadas al perfil de egreso definido por la propia institución de educación superior, el cual debiera representar sus propósitos formativos matizados por la futura empleabilidad de los licenciados en derecho o de los abogados.⁹ Respecto de esto último, se puede indicar que si un alto número de egresados de una escuela de derecho no pudiere insertarse exitosamente en el mundo laboral, se estaría ante una potente señal de que los aprendizajes logrados no han sido los más adecuados.

Como resulta obvio, el fracaso podría deberse no sólo a una eventual ignorancia desde el punto de vista conceptual, sino que podría ser consecuencia del hecho que los profesionales, que recién están ingresando al mercado laboral, no hayan desarrollado suficientemente competencias tales como, capacidad para identificar los problemas

que sus clientes quieren resolver; capacidad para construir estrategias de defensa eficaz; capacidad para escuchar el mensaje que se les pretende comunicar; actitud adecuada frente a los demás (ni muy

9. Existe en la actualidad una importante iniciativa a nivel europeo y latinoamericano para definir competencias generales y específicas asociadas a distintas disciplinas, entre las que se encuentran las ciencias jurídicas. Ver <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> y <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

prepotentes ni excesivamente tímidos); disposición para integrarse en equipos interdisciplinarios; etcétera.

La American Bar Association (ABA) en el llamado MacCrate Report identifica varias destrezas y valores que debieran ser propios de los abogados, los que podríamos entender como competencias a desarrollar o fortalecer en las escuelas de derecho. En este informe se encuentran tanto las competencias fundamentales que se encuentran definidas en un sentido bastante amplio, como sería el caso de *desarrollar y evaluar estrategias para solucionar problemas o para llevar a cabo un objetivo*, como también competencias más específicas como sería estar familiarizado con la identificación y diagnóstico de problemas; generación de soluciones y estrategias alternativas; desarrollo de un plan de acción; implementación de un plan; y mantención del proceso de planificación abierto a nueva información y a nuevas ideas. Por su parte para otra destreza fundamental como es el caso de *analizar y aplicar reglas y principios*, se requiere estar familiarizado con la identificación y formulación de asuntos jurídicos; formulación de teorías jurídicas relevantes; elaboración de una teoría jurídica; evaluación de una teoría jurídica; como también con la crítica y síntesis de una argumentación de carácter jurídico.¹⁰

En cuanto a los tiempos usualmente requeridos para el logro de los objetivos de aprendizaje, sólo llamaré brevemente la atención sobre el hecho de que un *currículum* de cinco años de duración al que se debe añadir un tiempo de preparación del examen de grado que, por regla general, supera los seis meses y, a veces, la redacción de una memoria o tesis de licenciatura,¹¹ podría resultar sospechoso para un observador externo.

En lo personal, creo que esta situación, me refiero a los cinco años de estudio, aún admite justificación por cuanto las universidades deben hacerse cargo de falencias detectadas en ciertas competencias básicas que sería de esperar que fueren satisfactoriamente cubiertas por la educación básica y secundaria. Sin embargo, lo que indudablemente

se presenta como impresentable para una carrera de pregrado es que los tiempos reales para el logro de los objetivos del *currículum* exceden con frecuencia, y con creces, el tiempo que había sido inicialmente estipulado para alcanzar la meta.

10. AMERICAN BAR ASOCIATION. *Selected Excerpts from the MacCrate Report* [en] <http://www.abanet.org/legaled/publications/onlinepubs/maccrate.html>

11. Como también una práctica profesional obligatoria a cargo de la Corporación de Asistencia Judicial de Chile.

6. El concepto de enseñanza efectiva va indisolublemente ligado a la clase de aprendizajes que la interacción profesor – estudiante, es capaz de provocar en estos últimos. La tarea de enseñar cuenta, entonces, con un valor *eminente* de carácter instrumental,¹² es decir, la enseñanza será efectiva en la medida que resulte apta para provocar ciertos cambios esperados en los aprendices.

Una experiencia exitosa de aprendizaje impacta en la manera en la que el hasta ahora aprendiz, abordará nuevos escenarios o circunstancias a los que en el futuro tenga que enfrentarse. En ese sentido, Dewey sostuvo que “Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae... Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación siguiente. El proceso sigue en tanto la vida y el aprendizaje continúan.”¹³

Resultaría un paso fundamental, entonces, de toda experiencia de enseñanza efectiva poder identificar oportunamente los cambios esperados en los estudiantes, o dicho de otra manera, las competencias que pretenden ser desarrolladas en ellos y, a su vez, los mecanismos que resulten más aptos para provocarlos en el menor tiempo posible.

Esto parece de perogrullo, no obstante lo cual ha sido insatisfactoriamente abordado en razón de una característica de nuestro modelo educativo que redundaría en que las competencias que se esperan de los estudiantes resultan demasiado elementales e incluso parcialmente inútiles, habida cuenta del tiempo que es necesario utilizar para su logro). Hay un énfasis exagerado en la capacidad de retención de información

en desmedro de aquellos aprendizajes que apuntan al desarrollo de capacidades para su procesamiento o bien a la creación de nuevos conocimientos.

Lo expresado es acorde a las observaciones que podemos realizar respecto de la dinámica imperante en las aulas de clases y de las distintas instancias de evaluación a las cuales los estudiantes son

12. Pueden generarse algunas dificultades por cuanto la metodología de enseñanza provoca cierto impacto que muchas veces va más allá de los aprendizajes esperados. En ese sentido, una clase activa podrá, por ejemplo, transmitir al estudiante una actitud tolerante ante los demás, lo que haría pensar que el valor es intrínseco. Tal vez si identificamos suficientemente nuestros objetivos de aprendizaje estaremos en condiciones de señalar que también nos interesa desarrollar en los estudiantes una actitud tolerante ante las opiniones ajenas, por lo cual de todas formas la pedagogía conservará su carácter instrumental.

13. DEWEY, John. *Experiencia y educación*. 5a ed. Buenos Aires: Losada, 1954, p. 51 – 52. Trad. de Experience and education.

enfrentados, pues los cambios que en ellos se pretende provocar son principalmente a nivel de creencias, esto es, a nivel proposicional. Lo que interesa que los estudiantes lleguen a dominar el lenguaje estándar de los abogados que sería un amasijo conformado por leyes (más precisamente por algunos artículos de algunas leyes), opiniones de autores reconocidos, una que otra sentencia y, por supuesto, las opiniones personales del profesor. Hasta ahí nada de malo en ello, salvo que el profesor pudiese no contar con un criterio especialmente agudo en la selección de los contenidos concretos. Lo que sí resulta preocupante es que al estudiante no le está permitido *negociar significados* y que debe subyugarse a un cuerpo de conocimientos que se manifiesta extremadamente rígido, aun cuando la experiencia muestra que en derecho las leyes, la doctrina, los precedentes, e incluso las opiniones de los profesores, con frecuencia se modifican. Los estudiantes son concebidos, entonces, como depositarios de lo que ya ha sido dicho, o bien imitadores de lo que ya se ha estado haciendo, revelando bajas expectativas sobre su capacidad de transformar la información o *inputs* que recibe.¹⁴

Mucho más interesante y fecundo resulta concebir a los estudiantes como sujetos capaces no sólo de hacerse cargo de los conocimientos acumulados, sino también de adaptarlos a nuevas situaciones, cuestionarlos y proponer nuevos saberes, lo que no está de más decir,

es una tarea que asumen los buenos abogados. Para tales efectos la masa de conocimientos acumulados no se concibe de manera rígida, sino potencialmente modificable en la medida que se cuente con buenos argumentos para ello. La labor de registro de la información aun cuando importante pasa a un plano más bien secundario; lo más importante será lo que pueda hacerse con los datos disponibles.

En este sentido, vienen bien las palabras de David Kolb en cuanto a que “El aprendizaje es un proceso emergente cuyos resultados representan sólo un registro histórico, no conocimiento del futuro.”¹⁵ El foco de atención, entonces, deberá estar puesto en las competencias a desarrollar para poder desenvolverse adecuadamente en el futuro y esto tendrá que ver con aprender a ser abogados.

14. Respecto a los distintos modelos educativos ver Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. 3ª ed. Madrid: Visor, 2000, p. 71 - 80 Esta idea la desarrollo en forma más exhaustiva en *El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile* [en] *Ius et Praxis*, año 11, N 1, p. 133 - 172.

15. KOLB, David. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984, p. 26

Lo que explica en gran medida el aletargamiento en la implementación de algunos cambios que parecen bastante obvios, es la existencia de un abismo que separa, por una parte, las ideas que probablemente podríamos llegar a compartir (al menos parcialmente) acerca de las propiedades que serían constitutivas de un buen abogado y, por la otra, las creencias relativas a quiénes serían buenos estudiantes de derecho. Habría así un espacio separando ambas categorías que quedaría en *tierra de nadie* y que explicaría a lo menos parcialmente el éxito profesional inesperado de alumnos tildados de *mediocres* o el fracaso, también inesperado, de estudiantes *brillantes*.

Si se asume que quienes estudian derecho lo hacen para llegar a ser buenos abogados presupuesto que reconozco podría ser problemático pero que en mi opinión lo es cada vez menos dado los cambios que ha estado experimentando el escenario universitario resulta un despilfarro operar con estándares de desempeño tan diversos para calificar a abogados y estudiantes.

Sin perjuicio de la existencia de diferencias respecto de lo que debiera entenderse como un buen abogado,¹⁶ las creencias que debieran ser sometidas a un mayor nivel de revisión son aquellas que tienen que ver con nuestras concepciones acerca de lo que sería un buen estudiante.

Me explico: cuando discutimos entre abogados en ambientes no altamente formalizados estamos dispuestos a poner en tela de juicio nuestras creencias. Así, aun cuando de una manera un tanto elíptica, quienes conformamos la comunidad de los abogados estamos dispuesto a reconocer que una norma jurídica puede ser imprecisa, contradictoria, inadecuada, etc. Sin embargo, si estamos interactuando con nuestros estudiantes nos relacionamos con el

cuerpo de conocimientos jurídicos acumulado (interpretado desde nuestra propia individualidad) de una manera muy diferente, esto es, como algo preciso, completo, justo, etc. Por supuesto, esto admite excepciones pero en general nos esforzamos porque a los estudiantes les quede claro que nuestro cuerpo de creencias se basta a sí mismo, que no requiere ser complementado y por tanto no tenemos empacho en señalar, por ejemplo, “la interpretación correcta es...”¹⁷

16. Ver Peña, Carlos. *Notas sobre abogados y educación legal. (Borrador para comentarios)/en/http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf*

17. Probablemente nuestras actitudes más dogmáticas se revelen cuando defendemos ciertas pretensiones ante un tribunal, cuando escribimos un manual y cuando estamos al frente de los estudiantes.

7. Las creencias previas que cada uno de los estudiantes ha ido amasando en el curso de su vida, determinarán la manera en aquél comprenderá las normas, principios, teorizaciones, herramientas de análisis, valores, etc. que forman parte de los aprendizajes esperados. Estas creencias son una mezcla variopinta entre cuyos ingredientes podremos encontrar teorías científicas, mitos, prejuicios, enunciados correctamente justificados, observaciones sensoriales, construcciones metafísicas, etc. Esta constatación trae consigo que los nuevos conocimientos para que lleguen a estar suficientemente asentados en los aprendices deberán poder conectarse con su cuerpo de creencias previas.

En su defensa de la llamada lógica borrosa, cuyos orígenes se suelen remontar a un escrito de Lofti Zadeh, Bart Kosko realiza una aclaración que puede ser de utilidad para estos efectos. Dice Kosko: "Las palabras nombran conjuntos. La palabra casa nombra muchas casas. Para cada uno de nosotros nombra casas diferentes porque cada uno hemos visto y vivido en y leído acerca de y soñado con casas diferentes. Todos escribimos y decimos las mismas palabras, pero no pensamos las mismas. Las palabras son públicas, pero los conjuntos que aprendemos son privados. Y pensamos con conjuntos."¹⁸

De esta manera, el discurso de los profesores de Derecho va a ser interpretado considerando una serie de experiencias previas de los estudiantes con conceptos tales como sanción, responsabilidad, deber, persona, o validez, los que resultan claves en el lenguaje de los abogados, pero también con otros que no han sido especialmente desarrollados en el mundo jurídico.

De acuerdo a lo expresado, debemos prestar especial atención a la identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes que han desarrollado nuestros estudiantes en forma anterior a cursar la asignatura de la cual somos responsables. Esto supone una interacción permanente con ellos en términos de poder identificar nosotros en qué estado se encuentran ciertos conceptos, habilidades o actitudes claves para alcanzar los aprendizajes esperados. Esto permitirá ir trazando un plan para lograr que la mayoría de los estudiantes puedan alcanzar el dominio de las competencias de acuerdo al perfil de egreso que ha sido definido. A su vez, los estudiantes deberán estar dispuestos a que

18. KOSKO, Bart. *Pensamiento borroso...*, p. 124 KOSKO, Bart. *Pensamiento borroso. La nueva ciencia de la lógica borrosa*. Barcelona: Crítica, 1995. Traducción de Campos, Juan Pedro de Fuzzy thinking. The new science of fuzzy logic.

tales competencias de base sean consideradas en su evaluación, por lo que no constituirá una buena excusa alegar, por ejemplo, que se están volviendo a medir los objetivos de un curso que tenía el carácter de prerrequisito.

En este contexto, y para entender cabalmente las funciones del profesor es útil recurrir a las categorías vygotskianas de *zona de desarrollo actual* y *zona de desarrollo próximo*.¹⁹ Con la primera de ellas, Vygotsy quería referirse a aquellos conceptos, procesos o valores que el estudiante puede llegar a dominar sin la necesidad de la mediación de un profesor (en realidad, Vygotsky hablaba de la relación entre niño y adulto). En cambio, al aludir a la *zona de desarrollo próximo*, el psicólogo ruso apuntaba a aquellos aprendizajes para cuya adquisición se requería de la mediación de un maestro, es decir, dentro de esta zona no se encontrarían aquellos aprendizajes que pueden ser adquiridos autónomamente por los estudiantes, ni aquéllos inalcanzables, incluso, si se cuenta con el apoyo de un maestro (por cuanto no se han dado los pasos intermedios entre el estado actual de conocimientos y el deseado).

En otras palabras, los profesores debemos situarnos en el auditorio al que nos enfrentamos cuidando de no establecer formas de comunicación que resulten demasiado complejas de seguir para la mayoría de los estudiantes, como también de no ser tan obvios como para limitarnos a crear un contexto de aprendizaje que no genere desafíos que vayan más allá de lo que los estudiantes podrían resolver sin nuestra ayuda. En ocasiones, esto nos obligará a adaptarnos a ritmos de aprendizaje más lentos que los previstos —y que redundarán en que *talvez no alcancemos a pasar todo el programa* en la forma exacta que originariamente habíamos planificado—; o bien, en ir más allá del mínimo que nos habíamos fijado si se produjere la situación opuesta.

Lo expresado debiera llevar a los profesores de los primeros años a considerar, por ejemplo, los puntajes obtenidos en la PSU. Si una universidad opta por un segmento de estudiantes que hayan alcanzado 700 o más puntos, no deberá —seguramente— realizar esfuerzos siquiera equiparables a aquellos necesarios para establecimientos que reciben a alumnos pertenecientes a los tramos correspondientes a 550

19. Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, p. 86.

a 650 puntos, en lo que refiere a competencias de elaboración de discursos medianamente complejos, comprensión de textos escritos, resolución de problemas simples, etc.

Hoy en día, la mayoría de las universidades deben trabajar con estudiantes que antaño no habrían podido ingresar a educación superior. Esto, por supuesto, ha impactado en el hecho que la universidad pueda ir convirtiéndose en un elemento importante de movilidad social, por cuanto la educación post secundaria constituye el factor más decisivo en lo que respecta a la expansión de las oportunidades.²⁰

Sin embargo, ello también ha llevado a que el estudiante promedio de Derecho de la actualidad tenga algunas carencias en su formación que no eran habituales en el estudiante de algunas décadas atrás. Así, por ejemplo, la capacidad para la comprensión y creación de textos y discursos medianamente complejos, pareciera haberse visto mermada en las nuevas generaciones, al igual que el nivel de conocimiento de los aspectos básicos de disciplinas vecinas al Derecho.

Aun cuando resulte de perogrullo, no está de más recordar que las universidades deben hacerse cargo del estudiante que admite en sus aulas con todas las diferencias que puedan tener con el de antaño.²¹ Esto puede llevar a cambiar las estrategias que en el pasado se mostraron como exitosas, o al menos inocuas, pues en caso contrario tanto las tasas de deserción como el retardo en el egreso aumentarán de manera considerable.²²

Con cierta frecuencia, se escucha a los profesores universitarios lamentarse bajo la forma de afirmaciones tales como 'los alumnos están cada día más ignorantes'. Ya sea de manera consciente o inconsciente, dichas afirmaciones de corte determinista son utilizadas para justificar los malos resultados obtenidos por un porcentaje elevado de alumnos en la asignatura a su cargo. Tales discursos resultan *inmovilizantes* (no necesariamente falsos) por cuanto no asumen el importante cambio que se ha producido en las aulas universitarias durante las últimas

20. Ver TORCHE, Florencia; WORMALD, Guillermo. *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago: CEPAL, 2004 /en/ http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloSocial/9/LCL2209PE/sps98_LCL2209.pdf

21. Si bien es cierto, las diferencias que ya han sido señaladas no resultan deseables, hay otras que constituyen una gran oportunidad para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, como es el caso de la progresiva facilidad para acceder a nuevas fuentes de información vía Internet.

22. Una ruta alternativa es que se bajen los niveles de exigencia en los procesos de evaluación con lo que las competencias de los egresados efectivamente se verán afectadas en comparación con las históricas.

décadas. El filtro de ingreso antiguamente existente permitiría contar sólo con los estudiantes más destacados de la enseñanza media, para los cuales era relativamente fácil alcanzar los aprendizajes esperados en los *curricula* de las carreras de derecho.²³ La labor del profesor, al menos desde el punto de vista metodológico, podía ser bastante relajada.

8. Para el mejoramiento de los aprendizajes la metodología de enseñanza como los sistemas de evaluación deben apreciarse como con un valor eminentemente instrumental. Tanto el éxito o fracaso de la actividad educativa desplegada por un profesor se juega en los cambios que esta experiencia provoca en los estudiantes.

De esa manera, el profesor puede ser concebido como un generador de situaciones de propicias para los aprendizajes. Poco importa, entonces, que el proveedor originario de la nueva información requerida para los aprendizajes sea el propio profesor, sus compañeros de clases, un libro o una película. Lo importante será que esta información de base resulte significativa..., desafiante para la producción de aprendizajes.

En lo que el profesor no podrá ser sustituido será en el proceso de transformación de estos *inputs*, ya que sólo en la medida que ésta se produzca podrá haber aprendizajes útiles, los que en el futuro habilitarán al hoy estudiante la solución de los problemas que afectan a quienes requieran sus servicios profesionales.

David Kolb en su influyente libro *Experiential learning*. Señala que en el proceso de aprendizaje nosotros contamos con dos posibilidades para captar la experiencia, esto es, la *aprehensión* de nuestras experiencias concretas o bien, la *comprensión* de representaciones simbólicas de la experiencia de otros (conceptualización abstracta). En lo que respecta a la transformación de la experiencia que resulta necesaria para la adquisición del conocimiento, también contamos con dos caminos: la dimensión intensional (connotación) y la extensional (denotación). En la primera de ellas, nuestros esfuerzos de transformación apuntan a la determinación de las propiedades que constituyen los atributos definitorios de la experiencia recibida, las que podrán ser comunes a otras (por ejemplo, de la observación de cinco juicios orales podríamos concluir que tanto los interrogatorios como contrainterrogatorios son contruidos por los abogados en términos que favorezcan la teoría del caso por ellos sostenida, sin importar que ello sea a costa de que

23. La excepción estaba constituida por el examen de grado.

información relevante no sea señalada por los testigos); y en la segunda, aplicamos la categoría que estamos conociendo a una nueva situación (por ejemplo, si hemos leído acerca del tipo penal de homicidio y de los delitos omisivos, podremos identificar un caso de una madre que deja de alimentar a su hijo que posteriormente muere como un delito de homicidio omisivo y no, por ejemplo, al dueño del restaurante que se niega a alimentar a un hombre que no está dispuesto a pagar, aun cuando algunos días después los diarios informen que el hombre ha muerto de inanición).²⁴

En las clases magistrales se provee de un discurso que generaliza la realidad (resulta más abstracto y por lo tanto más comprensivo), pero a la vez la deforma por cuanto no es posible que queden reflejadas todas las sutilezas de la realidad, problema que, en ocasiones es suavizado mediante los ejemplos.

En las clases magistrales hay un gran esfuerzo en la tarea de proveer información (o siguiendo a Kolb, experiencias); sin embargo, prácticamente se abandona al estudiante en su tarea transformadora de la información que es probablemente en la que se necesita más apoyo.

En la clase activa el profesor provee mucho menos información, la que deberá muchas veces ser captada por los estudiantes directamente de los libros, periódicos, TV, etc.; en cambio, éste se preocupará de generar situaciones que estimulen la transformación de la información mediante el planteamiento de problemas para los cuales no sirve la información en estado bruto. Así se podrá solicitar que aplique las normas de las cuales ha sido informado a situaciones propias de un contexto distinto a aquel en que inicialmente fue provista (extensión),

o bien que identifique rasgos comunes de ciertas situaciones que apunten a identificar un principio jurídico (intensión). Asimismo, al momento de evaluar el proceso de transformación deberá proveer una retroalimentación que permita a los estudiantes detectar sus principales aciertos y errores, aprovechando estos últimos como fuente de nuevos aprendizajes.

En cuanto a la evaluación es preciso no perder nunca de vista los objetivos de aprendizaje. Si en el programa se consideran ciertos

24. KOLB, David. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development...*, p. 39 – 60.

contenidos, estos deben ser entendidos en el contexto que son útiles para alcanzar las competencias esperadas. Resulta obvio, por ejemplo, que si pretendemos que los estudiantes sean capaces de redactar contratos válidos, deberán conocer las disposiciones del código civil relativas a la compraventa, promesa, mandato, etc. Sin embargo, para el logro de la competencia esperada no basta que dichas normas sean retenidas en la memoria del estudiante. Ellos deben ser capaces de transferirlas a nuevas situaciones que permitan evaluar si dominan o no la señalada competencia. En vista de ello, al momento de evaluar resulta preferible contar con casos o problemas que fueren al estudiante a aplicar la información previamente recibida. Un aspecto que probablemente inhibe a los profesores de Derecho a utilizar esta estrategia tiene que ver con el temor a incurrir en ciertas subjetividades al momento de calificar. Parece mucho más objetivo medir los conocimientos si se tiene una vara precisa, esto es, lo que previamente ha sido dicho por el profesor. No obstante sus limitaciones, no dudo que resulta mucho mejor para los aprendizajes evaluar mediante problemas, pues se está obligando al estudiante a demostrar que efectivamente domina la competencia que interesa que desarrolle. Por otra parte, los temores a la falta de justificación pueden ser suficientemente aplacados si se construyen pautas de evaluación que contengan suficientes directrices acerca de los resultados esperados. No olvidemos que los jueces, función que potencialmente pueden desempeñar nuestros estudiantes, están expuestos día a día a situaciones como éstas y que las pueden sortear satisfactoriamente en la medida que motiven adecuadamente sus decisiones.

Al momento de diseñar un instrumento de evaluación es recomendable tener a la vista los objetivos de la asignatura velando que todos ellos sean suficientemente medidos. Estando listo el borrador debiera construirse inmediatamente la pauta de corrección cuidando valorar adecuadamente cada respuesta. Una vez que el instrumento es aplicado debiera corregirse a la brevedad pues la retroalimentación oportuna es muy valiosa para reafirmar los aprendizajes o corregir los errores. Al momento de aplicar la pauta se precisa estar dispuesto a corregirla si se detecta algún error.

No debiera provocar escrúpulos destinar una clase completa para analizar los resultados obtenidos y explicar la pauta de evaluación. Es importante dar la posibilidad de recorreción y, al menos en mi experiencia, son muy pocos los estudiantes que lo solicitan no obstante que varios de ellos pudieron haber obtenido calificaciones inferiores a las que esperaban. La construcción de la prueba y la pauta de evaluación suele tomar varias horas, en contra de la gran rapidez

que puede significar la elaboración de una típica prueba de desarrollo. En cambio, la corrección suele tomar mucho menos tiempo que la de una típica prueba de desarrollo pues ya se cuenta con las respuestas esperadas.

La pregunta más importante al momento de evaluar el éxito o fracaso del proceso de formación tiene que ver con que si se alcanzaron o no los aprendizajes esperados de parte de los estudiantes. Estos aprendizajes pueden ser de índole variada y pueden tener que ver con la retención y comprensión de cierta información relevante para la disciplina, con la capacidad para realizar ciertas acciones o con la valoración positiva o negativa de determinados comportamientos.

Las expectativas relativas a los aprendizajes a alcanzar en una escuela de Derecho suelen ser ambiciosas y es necesario, por tanto, jerarquizarlas. En el modelo imperante en nuestras escuelas de derecho el énfasis está primordialmente puesto en la retención y comprensión de cierta información mayoritariamente compartida entre jueces y abogados. Así por ejemplo, se considera importante la capacidad de señalar los requisitos de validez de un acto jurídico, las causales de exclusión de antijuridicidad o los recursos que pueden ser interpuestos en contra de determinada resolución. Tal forma de abordar los aprendizajes suele olvidar la dimensión eminentemente práctica de la disciplina. Los abogados deben resolver problemas de carácter práctico para los cuales se estiman adecuadas las herramientas que proveen los sistemas jurídicos.

Para ello es preciso interpretar textos normativos, construir historias, etcétera, competencias que no se aprenden con la sola retención (y posterior recuperación) en la memoria de lo estipulado en normas jurídicas.