



Facultad de Ciencias de la Educación

Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional

**ANALISIS Y PROPUESTA METODOLOGICA DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA
PARA LA DIDACTICA JURIDICA EN CHILE**

Trabajo de Investigación para optar al grado académico de
MAGISTER EN EDUCACION BASADA EN COMPETENCIA

Investigador: Sergio E. Cabeza Aedo

Docente guía: Ph. D. Jorge Alarcón Leiva

Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional

(IIDE)

2019

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

ÍNDICE

Introducción.....	7
-------------------	---

Capítulo I Problematización

1. Explicaciones del modelo de enseñanza del Derecho.....	10
2. La problemática en la enseñanza del Derecho. Posibles causas.....	12
A. La enseñanza del Derecho desde la falta de articulación de la teoría a la práctica. Una cuestión de metodología.....	12
B. La enseñanza del Derecho desde el objeto del proceso de enseñanza. Una cuestión de concepción.....	13
C. El aspecto histórico.....	15
D. Proliferación de especialidad legislativa. Un Réquiem para el Legislador.....	16
3. Evolución en la metodología romanista de enseñanza del Derecho. Una Apología de la Clase Magistral.....	17
3.1. La evolución de la enseñanza del derecho en Roma.....	17
A. Los comienzos de la enseñanza del Derecho durante la Monarquía.....	17
B. La enseñanza del Derecho durante el Principado.....	19
3.2. La Universidad Medieval.....	20
3.3. El método escolástico.....	21
4. Un cambio de paradigma.....	22

Capítulo II Marco Teórico

A. Las Ciencias de la Educación en la enseñanza del Derecho.	27
B. La Didáctica jurídica.	32
C. La Teoría Constructivista del aprendizaje en la enseñanza del Derecho.	36
C.1. Del Constructivismo Jurídico.	36
C.2. Ideas básicas del paradigma constructivista.	37
C.3. Constructivismo y las Competencias.	39
C.3.1. Las Competencias.	40
C.3.2. El enfoque sistémico.	41
C.3.2.1. Principios del enfoque sistémico.	42
a. La Interactividad.	42
b. Contextualización.	42
c. La pertinencia.	43
d. Finalidad.	44
e. Globalidad.	44

Capítulo III Metodología

Objetivo General.	47
Objetivos Específicos.	47

Capítulo IV
Análisis y Resultados

Visión en la doctrina sobre metodologías de enseñanza del derecho.....	49
1. El Aprendizaje Basado en Problemas. ¿Qué es el ABP?.....	49
1.1. Objetivos principales para la resolución de problemas en el aula.....	50
1.2. Algunas características del ABP.....	51
1.3. Rol del profesor, papel de los alumnos.....	52
1.4. Aspectos básicos, objetivos y metodología del ABP.....	52
2. El Método de Casos. ¿Qué es el MdC?.....	53
2.1. Objetivos principales del MdC.....	54
2.2. Características del Método de Casos.....	55
2.3. Rol del profesor, papel de los alumnos.....	58
2.4. Aspectos básicos, objetivos y metodología del MdC.....	58
3. Las Clínicas Jurídicas.....	63
a) Simulación.....	64
b) Pasantía.....	65
c) Clínicas jurídicas.....	65
3.1. La importancia de la enseñanza clínica.....	68
3.2. Las nuevas tareas educativas en la clínica.....	70

3.3. Finalidades de la enseñanza clínica.....	71
Conclusiones.....	75
Bibliografía.....	77

Introducción

La presente investigación se enfoca en la enseñanza del derecho en Chile, la cual presenta como característica principal en su desarrollo que los docentes, en el ámbito jurídico, no siempre reflexionan respecto de su quehacer como profesores universitarios, y su acción la limita básicamente al ejercicio de la profesión y al cursar estudios de especialización, preferentemente Doctorados como insumo para la cátedra. Sumado a lo anterior, se presenta la escasa implementación de metodologías alternativas a la clase magistral, lo cual ha generado una fuerte asimetría entre las actuales exigencias que se requieren de los profesionales del derecho y su formación académica. En consecuencia, se hace necesaria la reflexión pedagógica, que implique la comprensión del acto educativo, no como un simple proceso de transmisión de información de un experto a un aprendiz, sino como un proceso multidimensional desde una perspectiva constructivista-comunicativa en perfecta dialéctica con el contexto en que surge y de donde se fundamenta el problema a investigar.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus posibles causas que se pueden apreciar desde la perspectiva de la falta de un marco teórico y metodológico fundado en las ciencias pedagógicas y, por otro, de la divergencia en la concepción del objeto mismo de la enseñanza jurídica. Es así que desde la experiencia personal, se busca analizar las prácticas aulas implementadas en la formación de los profesionales del derecho, sus orígenes y fundamentación, conocer las nuevas exigencias que se requieren a estos profesionales, los nuevos escenarios en que ejercerán sus funciones y la forma en que se podría incorporar el aprendizaje de las habilidades necesarias para estos nuevos contextos.

Para el desarrollo expondremos tres capítulos:

El primero en el cual partiendo desde la vivencia personal y la revisión del estado del arte de los autores se tratará de reconstruir la problemática en cuanto a la forma en que se enseña el derecho.

En una segunda etapa se analizará cual sería el dispositivo teórico que nos permita en la acción transformar la práctica pedagógica tradicional de enseñar el derecho.

En una tercera etapa se expondrá un análisis y conclusiones de lo observado en la investigación y la presentación de una propuesta que puede implementarse para mejorar la enseñanza del derecho.

ABSTRACT

This research focuses on the teaching of law in Chile, which has as a main feature in its development that teachers, in the legal field, do not always reflect on their work as university professors, and its action basically limits it to the exercise of the profession and by taking specialized studies, preferably Doctorates as input for the chair. In addition to the above, the scarce implementation of alternative methodologies to the master class is presented, which has generated a strong asymmetry between the current demands that are required of legal professionals and their academic training. Consequently, pedagogical reflection is necessary, which implies the understanding of the educational act, not as a simple process of transmitting information from an expert to an apprentice, but as a multidimensional process from a constructivist-communicative perspective in perfect dialectic with the context in which it arises and from where the problem to be investigated is based.

In order to analyze this problem it is necessary to mention its possible causes that can be seen from the perspective of the lack of a theoretical and methodological framework based on the pedagogical sciences and, on the other, of the divergence in the conception of the very object of legal education. Thus, from personal experience, we seek to analyze the classroom practices implemented in the training of legal professionals, their origins and foundation, to know the new demands that are required of these professionals, the new scenarios in which they will exercise their functions and the way in which the learning of the necessary skills for these new contexts could be incorporated.

For the development we will expose three chapters:

The first in which starting from the personal experience and review of the state of the art of the authors will try to reconstruct the problem in terms of the way in which the law is taught.

In a second stage we will analyze what would be the theoretical device that allows us in the action to transform the traditional pedagogical practice of teaching law.

In a third stage, an analysis and conclusions of what was observed in the research and the presentation of a proposal that can be implemented to improve the teaching of law will be presented.

Capítulo I

Problematización

¡Ay de ustedes, maestros de la ley y fariseos, hipócritas!, que separan para Dios la décima parte de la menta, del anís y del comino, pero no hacen caso de las enseñanzas más importantes de la ley, que son la justicia, la misericordia y la fidelidad.

Esto es lo que deben hacer, sin dejar de hacer lo otro.

¡Ustedes, guías ciegos, cuelean el mosquito, pero se tragan el camello!

Echando la memoria para atrás, creo que todo comenzó el día que con gran entusiasmo me dirigí hacia el Tribunal de Familia de la comuna de Tomé, a *tomar* mi primer juicio como practicante de leyes.¹ Dada mi falta de experiencia previa en el ámbito práctico de la profesión, la realidad misma me abrió los ojos segundos antes de ingresar a dicha sala.

...¿Qué harás allá adentro?...

Después de salvar la situación de la audiencia, me quedaron varias interrogantes, pero una sola frase se me presentaba repetidamente, aquella que mis profesores reiteraban en cada evaluación cuando un compañero o compañera retrasaba su respuesta a la pregunta de un caso, *¡como no lo va a saber! ¿Acaso no lo estudió?*, dando a entender que el solo saber la ley cual suerte de magia permitía el poder aplicarla al caso concreto.

Producto de lo anterior comencé a cuestionar mi proceso de formación Universitaria más cuando tomé la decisión de dedicarme a la docencia, ya que me encontré reiterando las prácticas aulas de mis antiguos profesores...

¹ Utilizaré el término de “estudiante de leyes”, ya que es lo que se estudia propiamente dicho más que derecho, cuestión que debatiremos más adelante.

1. Explicaciones del modelo de enseñanza del Derecho.

*Yibril fue donde él a decirle:
"Recita en el nombre de tu Señor"...
(Sagrado Corán 96,1)*

García (2005), expone:

La formación jurídica históricamente ha oscilado entre la formación de abogados (la praxis) y la formación de juristas (la teoría). Ya en Roma se distinguía muy claramente entre el jurista y el orador. El primero era el que atendía consultas y evacuaba dictámenes, aconsejando al cliente en la decisión o resolución del problema jurídico; el orador, en cambio, acompañaba y asesoraba al cliente en la batalla forense ante el Tribunal, funciones que se mantuvieron separadas, en la medida que se distinguió entre las etapas procesales *in iure* y *apud iudicem* y que con el tiempo se unificaron. Los abogados consideraban la ciencia de los juristas inferior a la retórica. A su turno, los jurisconsultos entendían que las cuestiones *prácticas y de prueba*, no les correspondían.

Es en el intento de unificar estas dos funciones donde se ha expuesto por la doctrina el mayor problema de la enseñanza jurídica, ya que los Profesionales del Derecho en el presente deben desplegar estos dos ámbitos al mismo tiempo. Pero ¿los intentos están dando resultados?...

Si apreciamos lo que se ha estado haciendo hasta ahora, en la formación de los Abogados se nos presenta una formación metodológica que no se diferencia mucho del proceso de instrucción primaria.

Como indica Lazo (2011):

Una observación rápida nos indica que en un porcentaje significativo de lecciones o clases de Derecho puede ser descrita como sigue: un docente desarrolla ante sus alumnos un discurso sobre la materia, en tanto que los discentes se limitan a tomar apuntes. En ocasiones, el profesor hace preguntas a sus alumnos y comprueba hasta que puntos estos retienen lo que se ha dicho y en qué medida *son capaces de razonar* en cuanto a lo enseñado. Las evaluaciones, conforme a este patrón de enseñanza, evalúan la medida en que el alumno reproduce el conocimiento, a la vez que razona sobre él.

Esta metodología es conocida tradicionalmente como “La Clase o Cátedra Magistral”.

El origen de la clase magistral puede remontarse tan lejos como la Antigua Grecia y Roma y de hecho al comienzo de la universidad europea en el siglo XIII, época en la cual los libros eran extremadamente escasos. Como resultado, la universidad tenía a veces una sola copia de un libro, que podía ser la única copia disponible en el mundo. Es por esto que la biblioteca y su colección se convirtieron en una pieza fundamental para la reputación de una universidad, y los profesores tenían que pedir prestado el único texto de la biblioteca y leer literalmente desde ahí a sus estudiantes, que diligentemente escribían su propia versión de la clase.

Las clases magistrales o conferencias pertenecen a la tradición oral del aprendizaje, en que el conocimiento se pasaba de boca en boca, de una generación a la siguiente. En tales contextos, la precisión y la autoridad (o el poder de controlar el acceso al conocimiento) eran decisivos para que el conocimiento *aceptado* fuera transmitido con éxito. De este modo, la memoria precisa, la repetición y la referencia a las fuentes reconocidas eran muy importantes en términos de la validación de la información transmitida. (Bates 2015).

En lo que a la enseñanza del Derecho se refiere, González (2003) anota que:

La formación jurídica tradicional parece concebir a abogados y jueces como una suerte de oráculos. Los primeros, frente a sus clientes y frente a los propios jueces, y los segundos frente a las partes en el proceso y, en último término, frente a la sociedad. Además, cuando abogados y jueces imparten clases, extienden este rol frente a sus alumnos.

Concebir la enseñanza del derecho como un conjunto de conocimientos que se transmiten como verdades inalterables entre jueces, profesores y alumnos y, en último término, al cliente, ha conducido a que educadores y aprendices se hayan convertido en un conjunto de funcionarios burocráticos que, si bien conocen su trabajo con precisión, difícilmente desarrollarán un buen juicio para emplear el derecho. En este sentido, algunos autores han señalado que las escuelas de derecho, lejos de llevar adelante cursos de adiestramiento de los futuros abogados, los domestican entregándoles información que luego estos se encargarán de repetir ante los tribunales.

2. La problemática en la enseñanza del Derecho.

Posibles causas.

*Chuang Tzu soñó que era una mariposa.
Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa, o
si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.*

Como se apreciará a través de nuestra exposición, en torno a la enseñanza del derecho existe un cierto consenso en la doctrina en cuanto a que hay un problema con ello.

En las siguientes líneas expondremos de manera simple los argumentos más generales que se presentan acerca de esta problemática, agrupándolas en lo que consideramos dos líneas doctrinales generales.

A. La enseñanza del Derecho desde la falta de articulación de la teoría a la práctica.

Una cuestión de metodología.

Un primer grupo de autores plantea que esta problemática se debe principalmente al exclusivo uso de la clase magistral como método de enseñanza a nivel de educación superior y en especial en la carrera de leyes, la cual se caracterizarla.

En palabras de Paulo Freire (1970):

En la educación bancaria hay dos tipos de sujetos diferenciados, el educador y el educando. El educador es el que sabe, el único que posee conocimientos. Es el que transmite sus conocimientos al educando. El educando recibe todos los conocimientos del educador, sin participar en el proceso, es como un archivador, en el que se depositan todo tipo de datos, que este va archivando. Esta educación se refiere a la realidad como algo estático, detenido, dividido, con contenidos totalmente ajenos al educando. El educador es alguien indiscutible que llena como un recipiente a los educandos siempre mediante la narración, dividiendo la realidad en segmentos desvinculados de la totalidad en la que tienen sentido. La palabra se vacía de contenido y se transforma en una palabra hueca, en un verbalismo alienado y alienante. El aprendizaje consiste en la memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes. Cuanto más se dejen llenar, mejores educandos serán. No hay comunicación, solo comunicados

que el educando memoriza y repite. En la visión bancaria de la educación, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes.

En Chile, creemos que una de las causas que manifestaron el problema de esta metodología fue la implementación de los nuevos procedimientos judiciales.

Hacia el año 2000 se inicia en Chile el proceso de reforma de los procedimientos judiciales, comenzándose con la modificación del sistema de Enjuiciamiento Criminal o Procedimiento Penal, que en sus explicaciones más simples se estructuraba sobre un sistema escriturado, laxo y con escasa interacción personal entre las partes del Proceso y el Juez. Hoy en día el sistema es eminentemente adversarial, oral, público y con interacción *in personae* entre los distintos actores del Procedimiento. Todo lo anterior fue con posterioridad implementado en la creación de los Tribunales de Familia año 2005, y la reforma al sistema de Procedimientos Laborales año 2008.

Este carácter oral implica el desarrollo de una serie de habilidades, que van mucho más allá de la sola exposición de normas, incluyendo habilidades actorales, de análisis de hechos, argumentativos, retóricos, etc.

Este cambio de circunstancias pone a las escuelas de derecho frente al desafío de cambiar el paradigma de enseñanza que hasta ahora se viene manejando (González 2003).

B. La enseñanza del Derecho desde el objeto del proceso de enseñanza.

Una cuestión de concepción.

*...esta en ti y a tu alrededor, corta un trozo de madera y ahí estaré,
levanta una piedra y me encontrarás.*

Desde una perspectiva distinta un grupo de autores sostiene que el problema en la enseñanza del derecho deriva de la pérdida de concepción en cuanto a su contenido. En otras palabras se ha dejado de lado el estudio del derecho por la dógmatica positivista.

Iniciado el proceso de Codificación, y en especial en nuestro país 1842 por parte de Andrés Bello, el esfuerzo fue titánico en cuanto a reducir en un solo cuerpo normativo las reglas y principios de manera más o menos armoniosas de una serie de instituciones jurídicas y reglas de derecho. Lo anterior llevó, lamentablemente a concebir el saber

jurídico como un simple acto de conocer o aprehender ciertas entidades llamadas normas o principios, puestos por una voluntad humana o deducida por la razón.

A partir de dicho presupuesto, la relación que ha de tener el jurista, y mucho más los estudiantes, con el derecho es indefectiblemente la única que se puede tener con las verdades ya terminadas y sólidas.

Así se configura una veneración o culto sagrado por el conocimiento del contenido de los códigos y leyes como formas superiores del saber jurídico. A esto denomino el “fetichismo de la ley” porque se manifiesta como una idolatría por un objeto de conocimiento que no representa al saber jurídico propiamente tal, pues el derecho no está única o totalmente en la ley (Valle Acevedo 2008).

Sin embargo, la evolución de los códigos siempre ha defraudado las aspiraciones del codificador dado que inevitablemente surgen los problemas de interpretación de la ley (Böhmer, 2005). Un guiño de esta situación la podemos apreciar en el Código Civil de la República de Chile, donde su autor al iniciar este cuerpo normativo en el artículo 1º, entrega el concepto de Ley, posteriormente y de manera perentoria indica, en el artículo 2º que la costumbre no constituye derecho sino en los casos en que la ley se remite a ella. Idéntica línea es posible apreciar en las normas de Interpretación de la Ley (artículos 19 a 24) donde cumplen una labor secundaria y hasta terciaria el contexto histórico del establecimiento de la ley y los principios generales de Derecho.

La idea de que la ley es dogma para los estudiosos del derecho vuelve a remitirnos a la idea de que quienes operan con la ley deben obediencia ciega a las decisiones que emanan de la soberanía popular. De esta forma, la tarea de los juristas consiste en explicar que, lo que aparentemente son problemas no los son en absoluto, y que, bien mirado, cualquier problema encuentra su solución dentro del sistema. (Böhmer 2005, Coloma 2005). Esta forma de concebir la ciencia jurídica -y, por ende, la función de los abogados- resulta perfectamente coherente con una concepción de estudiantes de derecho como asimiladores de aquellos conocimientos que ya han sido aceptados por la comunidad de los abogados. A lo largo del tiempo, la dógmatica se ha presentado como un medio apto para abordar limpiamente la tarea de aplicar las normas generales a casos particulares.

Consideramos que son dos las causales que llevan al dogmatismo jurídico:

C. El aspecto histórico.

El derecho de la época medieval transmitido hasta la época moderna fue un sistema basado en una gran compilación del derecho romano que se hizo en el siglo VI y que llamamos Corpus Iuris Civilis.

La forma de concebir el derecho en la época medieval, tiene las siguientes características de interés para nuestro tema.

a) En primer lugar, era un derecho casuístico, es decir, basado en la resolución de casos particulares, a través de los cuales se iban generalizando soluciones; el punto de partida eran siempre casos, no reglas abstractas.

b) En segundo lugar, no era un derecho legislado. No había una regla oficial y potestativa que señalara a los jueces, a los juristas, a los abogados, a las partes cuál era el criterio jurídico cierto que se debía aplicar en determinadas situaciones. El derecho de estas épocas fue un derecho de controversias, porque los juristas, a través de sus discusiones de casos, iban poco a poco delineando ciertos criterios; pero antes de que se llegara a la determinación del criterio que el juez debía aplicar para la resolución de un determinado caso, había ocurrido mucha controversia entre los juristas.

c) No obstante ello, los juristas medievales y modernos llegaron a una suerte de certeza o de seguridad jurídica con el criterio que se denominaba la "opinión común de los doctores". El jurista medieval y moderno estaba seguro que su sentencia no sería discutida cuando la basaba en la opinión de los doctores, es decir, en lo que opinaban los juristas más autorizados y acreditados.

En definitiva, este sistema casuístico, basado en criterios aceptados derivados de las discusiones (contraposición de ideas) entre los juristas colapsó tanto por la proliferación de escuelas doctrinales, como de las correspondientes opiniones. Lo anterior derivó en un sentimiento de inseguridad y de incerteza jurídica que dominaba los escritos de políticos, filósofos y los juristas de esta época que los llevó a clamar por una reforma del derecho.

El precursor del proceso de Codificación fue el Alemán Godofredo Guillermo Leibniz (1646-1716), quien siguiendo las ideologías científicas de la época concibió la aplicación del método científico a la materia jurídica. En síntesis, de igual forma en que era posible presentar un teorema matemático, así también, el derecho puede ser presentado

en forma axiomática, lo cual significaba la superación radical del método casuístico y empírico que ya los juristas romanos en la antigüedad habían usado y, como recordé antes, también los juristas medievales. Con este método el derecho debía basarse en postulados lo más generales posibles, que no tienen una demostración en cuanto son postulados de razón, pero que son evidentes, como el axioma, por ejemplo, de que por un punto no puede trazarse más que una sola línea, a partir de los cuales el esfuerzo de la razón va infiriendo consecuencias expresadas en proposiciones cada vez menos generales hasta llegarse al caso, que ya no es la base de la operación, sino que su objeto, porque al caso lo que se aplica es la regla general previa, pero no se extrae de él una regla. (Guzmán Brito 2010).

D. Proliferación de especialidad legislativa.

Un Réquiem para el Legislador.

Así como se alzaron voces por la Codificación y la Legalidad, a favor de una mayor certeza jurídica, el día de hoy se escuchan voces respecto de la proliferación y especialización de leyes. Lo anterior está llevando a rechazar la identificación del Derecho con la norma. Natalino Irti (en Pérez 2016) destaca que vivimos la edad de la descodificación, de la pérdida de importancia de los códigos ante la proliferación de leyes especiales, generalmente vinculadas con políticas públicas. La consecuencia de estas observaciones para la educación jurídica es que la presentación del Derecho como conjunto ordenado de normas, para lo cual es adecuado la clase del profesor o el manual de Derecho, no son ya necesarios, pues por el contrario se requiere el conocer las leyes que específicamente regulan el tema de que se trate. Ya no es necesario una articulación argumentativa, la deducción de una regla o principio del sentido común o un Código general. Por lo anterior, en la práctica del Derecho se observa que los intérpretes recurren cada vez más a una ley superior, la Constitución Política de la República, que afirma principios morales y políticos. No puede entenderse de manera literal. Da un margen al intérprete, pero es un margen que los principios constitucionales y sobre todo la propia comunidad de intérpretes limita.

De lo expuesto es posible apreciar que la problemática de la enseñanza del derecho y la formación de los profesionales del derecho, permite formular dos líneas de planteamiento en cuanto a sus causas:

a) Una apuntaría al método de enseñanza del derecho, la Clase Magistral y su uso exclusivo, desdeñando otras metodologías. Pero ¿Quién formula esta hipótesis? Profesionales que se inmiscuyen en un campo del saber que no le es propio, como son las ciencias de la educación. En este contexto los profesionales del derecho deben asumir, al menos moralmente, que cuan celosos del ejercicio ilegal de su profesión son, cuan respetuosos de las artes de los demás deben serlo y en última instancia frente al discente, porque a este la única labor que le corresponde es aprender, y por ello no existe buen o mal alumno....

b) Otra podría sugerir que deriva de la concepción del derecho y el carácter del saber que se ocupa de él. Esta es una cuestión que se debe debatir al interior de la comunidad jurídica y que debería llevarlos a recordar la imagen de la Diké, la cual no por simple capricho tiene su pie por sobre el libro y la serpiente...

3. Evolución en la metodología de enseñanza del Derecho.

Una Apología de la Clase Magistral.

*Y voltie mi mirada, para recordar de donde venía,
ya que había perdido el rumbo...*

3.1. La evolución de la enseñanza del derecho en Roma.

La historia de la enseñanza del Derecho romano, en la parte occidental, es la historia de la jurisprudencia y de sus protagonistas, los juristas, mientras que en la parte oriental, se corresponde con su institucionalización en escuelas o universidades, bajo el control directo del poder político, siendo impartida por profesores-funcionarios.

Para analizar el largo proceso de la enseñanza del Derecho romano, es necesario tener en cuenta las distintas etapas político-constitucionales que conoció.

A. Los comienzos de la enseñanza del Derecho durante la Monarquía.

El conocimiento, interpretación, adaptación y aplicación del derecho fue monopolio del Colegio pontifical. Los pontífices formaban el más importante de los cuatro colegios sacerdotales, tenían competencia en cuestiones de derecho sagrado y de derecho civil por la íntima conexión del derecho con la religión. Como afirma Fernández de Buján (2008), se consideraban depositarios de la tradición, conocedores del calendario judicial y de los formalismos de los actos procesales y negociales que guardaban celosamente. La

interpretación del Derecho se entendía realizada por los pontífices en atención a su propia técnica, su propia lógica y su propia fundamentación conservadas por escrito y en secreto en los libri pontificales.

Por su carácter aristocrático, las sentencias de los pontífices tienen un estilo seco y autoritario, sin una exposición del razonamiento o argumento que justifique los criterios seguidos, que no por ello no eran racionales. El Colegio bastaba para fundar la decisión y una explicación de motivos habría disminuido su autoridad. El responsum emitido era anotado en los commentarii Pontificum, para que los componentes del Colegio pudiesen consultarlos ante nuevos casos.

En este ambiente de secretismo, no puede hablarse todavía de enseñanza del Derecho, en el sentido de que cualquier ciudadano pueda acceder libremente a su conocimiento.

A partir del siglo V a. C. se producen distintos hitos que van a poner fin gradualmente a la posición de monopolio jurídico del Colegio pontifical.

- i. La publicación de la Ley de las XII Tablas a mediados del siglo V a.C.
- ii. Tiberio Coruncanio, primer plebeyo que accede a desempeñar el cargo de Pontífice Máximo en el año 254 a.C., comienza a desarrollar su actividad jurídica admitiendo la presencia de oyentes en el lugar en el que enunciaba sus pareceres, y además a desvelar las motivaciones jurídicas que le habían llevado a dar tal o cual solución al caso concreto planteado, transmitiendo a los oyentes sus conocimientos y empezando aquellos a percibir el Derecho como una técnica. (Fernández de Bujan, 2008).

En el último siglo de la República, el estudio y la enseñanza del Derecho adquieren una cierta autonomía residual y a efectos instrumentales de la oratoria forense como materia de la enseñanza superior impartida en las escuelas latinas de retórica que se inician sobre el modelo griego. El aprendizaje del Derecho se hacía en una situación de acompañante de un jurista experto y, naturalmente, al margen de toda suerte de escuelas. Era un aprendizaje esencialmente práctico -nada de teorías, nada de conceptos generales-, completamente personal, personalizado, personalista, y absolutamente informal -sin programa, sin calendario, sin escuela.

B. La enseñanza del Derecho durante el Principado.

En el primer período del Principado la jurisprudencia romana cristaliza en las dos famosas *sectae* o *scholae*: sabinianos y proculeyanos, cuya adscripción por parte de los juristas a una u otra debió obedecer a simples razones de simpatía personal, a la tradición familiar o a la *pietas* del discípulo frente a la persona y opiniones del maestro. Como afirma Kunkel (1999) ambas escuelas no eran centros de enseñanza, eran más bien agrupaciones de juristas ya hechos y de juristas en ciernes, cultivando cada una de ellas una determinada tradición de opiniones enseñadas. Era una enseñanza sin la organización convencional de un plan de estudios, un programa, un horario, ni menos unos alumnos matriculados que al fin de sus estudios habrían de obtener el correspondiente diploma; tales alumnos eran simplemente unos oyentes del jurista, oficialmente reconocido, autorizado, para responder y enseñar, eran unos meros *auditores*.

La enseñanza del Derecho constituye una parcela mínima dentro de la actividad correspondiente del jurista, cuya consideración era noble, rígidamente aristocrática. Los que se dedican a la actividad jurídica son ciudadanos de alta condición social, que prestan sus servicios gratuitamente, *beneficii loco*, por espíritu de liberalidad. Tal servicio intelectual fue considerado por el pensamiento romano como un honor, como una obligación honorable, que excluía cualquier posible contraprestación por el servicio realizado.

La situación cambia en el Bajo Imperio, de una parte, el jurista clásico ha desaparecido, de otra parte, se desarrollan las instituciones de enseñanza superior. En este momento la conciencia social romana no encuentra ya objeción alguna para que los profesores de Derecho sean remunerados, ya que ahora no son considerados como jurisconsultos, sino como profesores. En relación con la actividad docente, ya desde época antigua los romanos advirtieron la necesidad de que el conocimiento del Derecho debía basarse necesariamente en el estudio ordenado del sistema jurídico. Y, efectivamente, son los únicos, entre todos los pueblos antiguos, que elaboraron manuales elementales llamados *institutiones*, donde se exponen brevemente, de forma sencilla y fácil, según un orden y una distribución sistemática, los institutos de derecho privado, y se sintetizan principios generales, conceptos y definiciones.

3.2. La Universidad Medieval.

Con el advenimiento de los reinos medievales en la Alta Edad Media, el derecho devino legalidad y la actividad jurisprudencial, propiamente dicha, prácticamente se perdió. No fue sino hasta la aparición de los primeros programas de estudios generales y de la universidad, más tarde, cuando cobró nueva fuerza la actividad de los juristas, especialmente impulsados por el descubrimiento del Digesto, que habían llevado a cabo Pepone e Inerio en el siglo XII.

La compilación de Justiniano el *Corpus Iuris Civilis*, es indiscutible en la enseñanza del derecho y en su formación bajo su mandato.

Esta obra es también considerada como una reforma real del derecho, utilizada para aclarar y depurar todo el derecho vigente, facilitando el estudio del Derecho por medio de la estructuración de las figuras jurídicas.

La preocupación pedagógica de Justiniano, por evitar que los estudiantes tuviesen que recurrir a las obras antiguas, se vio reflejada en la creación de un instrumento para aprender "*primas legum cunabula*" según Alfonso Agudo Ruiz (1999):

Para que la Universidad fuera creada se requería una organización colectiva formada por alumnos maestros y escuelas, el *consortcium magistrorum* incluía a los profesores de Teología y derecho, medicina y artes (El trivium y el quadrivium) y al encontrarse con intereses comunes y específicos formaron grupos más pequeños llamados facultades.

La autoridad de los juristas creció de tal modo que nuevamente fueron ellos quienes desde la universidad y en el foro decían el derecho, basados por supuesto en su autoridad sapiencial y no en un facultamiento político o administrativo.

El método construido dejaba a los profesores la función de traductores de pequeños fragmentos del Digesto y añadir un resumen y algunas referencias. El material de trabajo eran las obras de la compilación, que se tenían que comprender y aprender.

3.3. El método escolástico.

Este método característico de la época medieval, donde se hacía uso del latín en los debates, basa la lección en dos partes o tipos básicos de ejercicio en todas las facultades, estas eran: LECTIO, QUAESTIO y DISPUTATIO.

El punto de partida del método escolástico tiene como base el silogismo y sus reglas de razonamiento, estas eran la LECTIO. El magíster o lector leía en clase el texto de un autor, crea comentarios del texto, en tres niveles de profundidad hermenéutica (litera, sensus, sentencia). Enseñar era leer en su sentido más técnico.

De la Lectio se deducen los principios generales, los principios particulares, se organizan, se establecen los pro y contras; las pone frente a frente, las critica unas con otras, se extrae de ellas lo que puede haber de verdadero y lo que puede haber de falso. Son como dos ejércitos en batalla, así la QUAESTIO.

Los distintos pasos en que se articulaban las quaestiones dio lugar a la DISPUTATIO, en la que se consolida el método dialéctico. Se independizaron de las lectios. Las había ordinarias (frecuentes y sobre textos), y solemnes, en épocas señaladas del año, dos o tres veces a lo largo del curso, y en presencia de todos los maestros y alumnos de la Universidad, y que versaban sobre cualquier cosa (quodlibet, de quolibet). De ahí las quaestiones disputatae y las quaestiones quodlibetales.

El método que siguen los filósofos de la Edad Media no es solamente, como en Aristóteles, la deducción, la intuición racional, sino que además es la contraposición de opiniones divergentes que podía ser encomendado a un bachiller, y en donde todos los contrincantes hacían gala de su uso de la lógica en una competencia intelectual.

Los profesores de la etapa medieval se especializaban en el derecho civil y en derecho canónico, los textos legales que utilizaban fueron los heredados del derecho Romano y considerados vigentes, a pesar de que en la práctica estos textos no se adecuaban a la realidad de la Edad Media. La planeación didáctica de las lecciones era a base de *puncta* (puntos), que consistían en divisiones de un libro de leyes en partes donde se especificaba los días en que cada parte sería estudiada, estas partes eran divididas a su vez en dos:

- a) La *lectio* ordinaria, lección dictada por el Maestro.

b) La *lectio* extraordinaria, o *lectio cursatoria*, lección explicada por un bachiller.

4. Un cambio de paradigma.

La ciencia jurídica románica fue entendida, interpretada y proyectada como una obra hecha, acabada y perfecta. Floris Margadant (1960), entre otros romanistas, ha demostrado lo falaz de tal tesis. Si algo caracterizó al Derecho Romano, es precisamente su fluidez permanente, su motriz innovadora, su adaptación y flexibilidad y su realización a lo largo de dos milenios y medio.

Desde el punto de vista de la docencia del Derecho, la concepción romanista tradicional ha determinado que los estudios jurídicos se centren en estructurar planes y programas, que tiendan a internalizar una ciencia jurídica congelada, acabada, perfecta.

El Derecho está hecho y elaborado por el legislador, codificado y fijo.

Es la herencia románica así entendida, la raíz esencial del inmovilismo, estancamiento y fijeza que caracteriza los contenidos informativos en que se desarrolla el proceso de enseñanza. Dicha visualización del Derecho tiene su fundamento en entender que el Derecho es una disciplina de función meramente reproductora y con carácter dógmatico, y que lleva a concebir que los Códigos no dejen nada al arbitrio del intérprete; este no tiene por misión *hacer* el Derecho, el Derecho *está* hecho. No existe incertidumbre (Hernández, 1971).

En resumen, la problemática del estancamiento en la enseñanza del Derecho, puede apreciarse desde una perspectiva Interna y Externa.

Desde una perspectiva interna, en relación con los contenidos, aquélla se limita esencialmente a la transferencia de información. Esta información, por su parte, recae principalmente sobre el texto de ciertas leyes, y en especial el de algunos códigos.

En cuanto a la metodología de enseñanza, el mecanismo más utilizado es el de la conferencia del profesor frente a sus estudiantes.

El mecanismo de evaluación es, en este contexto, perfectamente coherente.

Pero es cierto, este diagnóstico no es plenamente aplicable a todas las Escuelas de Derecho. O, para ser más precisos, no lo es necesariamente para todas las asignaturas

impartidas en ellas. Sin embargo, sería posible sostener que constituye la situación general de la enseñanza del derecho en Chile.

Desde una perspectiva externa, se puede mencionar el incremento en el número de abogados. En Chile en el año 2018, sobre un total de 85 ceremonias de juramento ante la Excm. Corte Suprema, se incorporaron al mercado legal un total de 4.171 nuevos abogados, marcando así un registro histórico como el año con el mayor número de nuevos profesionales. Este récord revela un incremento de nuevos abogados durante el último decenio que supera el 183%, considerando que el año 2008 la cantidad de abogados titulados fueron 1.473.²

Esta situación, en todo caso, parece ser una tendencia mundial.

Si los abogados fueran un recurso escaso, su relativamente deficiente formación no sería en exceso problemática. Al menos no para sus propios intereses, pues sus ingresos estarían hasta cierto punto más o menos asegurados. Por el contrario, una alta oferta coloca a cada uno de estos profesionales en el imperativo de presentar ventajas comparativas respecto de los demás. Además, estas ventajas deben ser apreciables tanto desde su ingreso al mercado como a lo largo de su ejercicio profesional.

Estas constataciones son un fuerte mensaje hacia las Escuelas de Derecho. El que los egresados de Derecho sean capaces de competir desde su ingreso al mercado genera exigencias a la educación de pregrado. El que su servicio profesional sea siempre de calidad las genera hacia la formación continua.

Otro punto a tener en cuenta es la pérdida de los objetivos, funciones, contenidos y destrezas. Sobre la enseñanza del derecho, Miguel Carbonell (2002) formula tres interesantes interrogantes: ¿Qué derecho se quiere enseñar? ¿Qué juristas se quieren formar? y ¿Qué tipo de enseñanza requieren esos modelos de derecho y de juristas?

En efecto, decidir qué derecho se enseña obliga a reflexionar sobre el orden jurídico mismo y la posición que guarda social y políticamente este producto cultural circunscrito a un tiempo y a un espacio; resolver qué tipo de abogados se propone formar, no sólo tiene que ver con el perfil trazado de manera particular por una universidad

² <http://www.elmercurio.com/Legal/Noticias/Noticias-y-reportajes/2018/12/28/Record-de-abogados-mas-de-4-mil-nuevos-titulados-juraron-este-ano.aspx?disp=1> [Revisado 09 de Mayo 2019]

determinada, sino por la expectativa social sobre esta profesión y los espacios que puede ocupar.

Respecto a la primera interrogante, Carbonell (2002) apunta:

...el tipo de derecho y la forma de gobierno que se tengan condicionan sin duda alguna el tipo de enseñanza jurídica que se puede (y se debe) llevar a cabo. Una mayor apertura del sistema político facilita la realización de investigaciones críticas, mismas que con frecuencia suelen ser reprimidas o no estimuladas en regímenes autoritarios.

En este sentido, cabe preguntarse qué posición adoptarán las universidades en general y las facultades de derecho en particular.

En cuanto a la segunda, para el sistema en su conjunto representa una diferencia enorme el hecho de que los profesionales del derecho sean sujetos críticos, autónomos, imparciales e inquietos en la búsqueda del conocimiento, a que sean personas pasivas, sumisas, absolutamente heterónomas y conformistas con el estado de cosas.

Por último, las decisiones que se tomen en torno a las estrategias y métodos de enseñanza del derecho en las universidades impactarán directamente en los dos anteriores aspectos.

Finalmente, se puede mencionar, las consecuencias de la injerencia política. En su discurso inaugural del año judicial 1992 el Presidente de la Corte Suprema, Enrique Correa Labra (1992) declaró:

La ley la dicta el poder político -Poder Legislativo y Poder Ejecutivo- y ellos dicen lo que es justo, sin que sea permitido al juez discutir o dudar de la justicia que la Ley encierra.

Estas palabras, tomadas literalmente de una obra de Claro Solar aparecida en 1898, representaban el sentido dominante en la Facultad de derecho cuando egresó Correa Labra en 1928.

En Chile como en otros países de América Latina, primaba una perspectiva formalista de la función judicial, fundada a menudo en una visión distorsionada del positivismo jurídico. Según esta visión, el rol de los jueces en la decisión de los casos

sometidos a su conocimiento estaría reducido al de aplicadores de las normas legales, entendiéndose “aplicación” como una tarea básicamente (cuando no exclusivamente) silogística, es decir, lógico-deductiva, sin que el juez aportase nada verdaderamente relevante en la decisión final.

En este sentido, la jurisprudencia predominante en Chile mantiene la concepción contenida en el Código Civil (de mediados del siglo XIX). Los principios generales de Derecho y Constitucionales, en consecuencia, no solo no son aplicados directamente por los jueces para la resolución de los casos que llegan a su conocimiento, sino que -salvo contadas excepciones- tampoco son empleados como herramienta para ilustrar las decisiones judiciales.

Este escaso desarrollo de los principios de Derecho y Constitucionales en las sentencias de los Tribunales Chilenos genera una serie de deficiencias en el sistema judicial.

Además, la situación recién descrita desalienta el trabajo en base a casos en las escuelas de derecho. Los profesores no se verán motivados a desarrollar trabajos de análisis respecto a sentencias que no proporcionen un razonamiento jurídico significativo.

De alguna manera, pareciera tratarse de un círculo vicioso, ya que un factor relevante en este desalentador desarrollo de principios constitucionales en las sentencias de los tribunales nacionales, lo constituye la falta de argumentaciones innovadoras de los abogados que litigan. Siendo así, los abogados se ven en cierto modo forzados a seguir argumentando de la manera en que tradicionalmente se ha hecho.

Capítulo II

Marco Teórico

*El nombre que se le puede dar no es su verdadero nombre.
(Tao Tte King)*

A. Las Ciencias de la Educación en la enseñanza del Derecho.

Coloma (2005) ha planteado, en el contexto chileno, que varias han sido las deficiencias de la enseñanza del derecho sobre las que los distintos autores han llamado la atención. Estas deficiencias están relacionadas especialmente con:

(a) La manera en que se han diseñado los currículos con un exagerado énfasis hacia la asimilación de contenidos;

(b) La metodología de enseñanza, salvo honrosas excepciones -constituidas por ejemplo, por la formación en clínicas jurídicas, clases estructuradas bajo el método socrático, simulaciones o talleres, predomina la clase magistral que se caracteriza, entre otras cosas, por una odiosa asimetría entre profesor y estudiante; y

(c) Los mecanismos de evaluación de los aprendizajes exclusivamente como mecanismo de medición de logros y no como herramienta que, además, favorezca la producción de nuevos aprendizajes. En los mismos términos Castillo-Cabrero (2010), R. W. de Camilloni, Celman, Litwin, De Maté (1998).

Este mismo autor menciona que pese a existir un reconocimiento de estas falencias, las prácticas pedagógicas obsoletas perviven, lo cual puede explicarse por la carencia de un modelo educativo que pueda ser fácilmente visualizado como reemplazante del actualmente imperante, y por la resistencia al cambio relacionada con una concepción de los estudiantes como recipientes a ser llenados, incapaces para negociar significados.

Entre los autores existe una cierta coincidencia en asumir la negativa connotación que ha tenido la tendencia a adoptar fundamentos propios de corrientes del derecho de tipo formalista. Sin embargo, diferentes son las vías de solución propuestas: por un lado es posible plantear la superación de las limitaciones de la enseñanza del derecho, confiando en la utilidad del mismo, de otro lado, otra vía que resulta marcadamente pesimista frente a los alcances del derecho, pretende mostrar la existencia inherente de

limitaciones en el objeto de estudio, en la medida en que el derecho como tal conlleva a las mismas.

En Chile, Peña (2006) indica que la crisis educacional remite a "...deliberar acerca de cuál es el sentido de la Educación en un país como el nuestro". Al respecto afirma:

"Me parece que hoy día lo que ocurre en Chile es que no sabemos bien si educamos para potenciar nuestro capital humano, para transmitirles virtudes morales, o una cierta conciencia crítica. La crisis de la educación jurídica, en realidad es la expresión de una crisis de legitimidad en torno al concepto de Universidad moderna, que se remonta al siglo XIX en Europa y que se identificaba con el Estado en sus tareas emancipadoras. Dicho de otro modo, asegurar la liberación mediante el saber".

En este sentido, la problemática de la educación jurídica debe tomar en consideración diversas variables que superan el planteamiento normativo, propio de un cierto rasgo fetichista que ha infectado la enseñanza legal, y que ha hecho olvidar que el derecho -como una práctica compartida hacia lo público- solo florece allí donde, previamente, ha logrado constituirse un orden mediante el ejercicio del poder.

Estas variables incidentes se refieren a las formas típico ideales de la profesión, las características de la dogmática, las transformaciones que ha experimentado el papel de los abogados y las características de la educación superior latinoamericana, las cuales se enmarcan en un contexto en el que se presenta un considerable aumento de abogados, cuya presión conlleva a una estratificación en el interior de la profesión y una competencia por capital.

Esta estratificación se agudiza por algunas de las características generales de la educación superior. Tales están asociadas a que la profesión legal en la región se encuentra crecientemente diversificada, que la carrera de Derecho se extiende en general y especialmente en América Latina entre cinco a seis años de estudios y se dicta por Universidades Públicas y Privadas, sin que por lo general exista selección previa de ingreso, con una tendencia de aumento en el número de abogados, con planes de estudio predominantemente orientados hacia la entrega sistemática de información, con modelos de evaluación altamente rituales y formalistas, siendo la clase magistral el método de enseñanza predominante, sumado a la inexistencia de una comunidad de académicos profesionales dedicados a tiempo completo a la investigación y a la enseñanza del

derecho, ocasionando con ello la existencia de pocos profesores de derecho en relación al número de estudiantes.

Por otro lado, es normal entender que la función y el perfil del abogado ha variado al pasar de los tiempos, pues los cambios sociales afectan la manera como vivimos y trabajamos. Por esto obligan a repensar las ocupaciones y profesiones, y es legítimo que nos preguntemos cómo está cambiando la profesión jurídica en nuestra propia época, en la cual consideramos que el cambio social ocurre muy rápidamente.

Las políticas de desarrollo que se implementaron en América Latina, desde 1950 y hasta 1980, el estado intervencionista motor de desarrollo que asumió tareas sociales, requirió de funcionarios públicos y dentro de ellos los profesionales por excelencia eran los abogados. Desde la tradición del siglo XIX, los abogados tenían el saber político y administrativo por excelencia. El derecho era las ciencias políticas. Los abogados que eran de las élites sociales ocupaban los altos cargos.

Hubo cada vez más gestiones que hacer ante la administración o los organismos regulatorios del Estado, y los abogados eran los intermediarios más apropiados para esas gestiones. Las escuelas de derecho establecían las redes interpersonales que facilitaban la relación entre los abogados en el ejercicio de la profesión y los abogados en la función pública. Esta situación trajo importantes tensiones entre los ideales y la práctica, en la medida en que los abogados se formaban para una profesión liberal pero buena parte se desempeñaban como funcionarios públicos, se formaban como litigantes pero se ocupaban como intermediarios ante los organismos estatales.

Los abogados intelectualmente exigentes o en el tope de la profesión no estaban demasiado felices con lo que veían, mientras que el estado intervencionista requería muchos abogados para espesar sus huestes, en el tope habían otros profesionales, porque los abogados no tenían los conocimientos requeridos para esas posiciones (planificación, estadística, etc.). Otros profesionales empezaron a tomar importancia y había el riesgo que el abogado ocupara una posición secundaria en la sociedad, esa fue la percepción de crisis de la profesión y el esfuerzo por cambiar la educación jurídica para hacerla más interdisciplinaria y más centrada en casos. Santiago Dantas, en 1955, fue tal vez el primero que propuso estas ideas en las conferencias de las escuelas de derecho, iniciadas en los 60, y el llamado movimiento de derecho y desarrollo de los 70 fueron sus expresiones más importantes.

Pero, la mayor parte de abogados y profesores de derecho no tenían esa percepción de crisis, las funciones de los abogados no requerían mayor conocimiento del derecho, conocimientos de otras disciplinas, ni grandes habilidades analíticas. Los profesores y las escuelas estaban relativamente contentos con lo que hacían. Muy perceptivamente Lynch (1981) atribuye a estas condiciones el rechazo que encontraron las ideas innovadoras en Colombia en la década de 1970. Esto parece igualmente cierto para Brasil, Chile, Venezuela, Perú y Costa Rica, que fueron los países donde hubo un esfuerzo de reforma de la educación jurídica en esa época.

Ahora bien, ante el contexto actual, del mundo globalizado, la gran pregunta que surge es si serán necesario menos abogados, frente a la confrontación del considerable aumento de profesionales del derecho que en la actualidad se presentan.

Se supone que los abogados han sido entrenados para conocer las reglas, negociar y resolver conflictos. Su asesoría y actividad es fundamental en la marcha de un Estado descentralizado. Se supone también que las empresas privadas necesitarán más abogados que nunca para manejarse en este nuevo universo que ofrece más oportunidades pero también más regulaciones y más responsabilidades. En otras palabras, la demanda de abogados ha crecido recientemente y hay motivos para pensar que seguirá creciendo en los próximos años, al menos en los países donde la opción no sea una revolución antiglobalizadora.

El mundo cambió. Hoy lo más frecuente no es buscar al abogado para salir de un embrollo. Se trata más bien de evitar el embrollo. Ya no se espera un lenguaje florido sino de un saber, unas cualidades y unas destrezas bastante más específicas, y sin embargo, las escuelas de derecho están más interesadas en transmitir el conocimiento del derecho que en entrenar en cómo buscarlo.

Además del saber hay unas destrezas, el criterio jurídico y la experiencia. La experiencia se derivaba de una práctica reflexiva, conocimiento vivencial de la cultura jurídica, y el criterio jurídico, parece referirse a la persuasión, a escoger premisas y construir destrezas en el razonamiento asociada a la formulación y resolución de problemas, que se puede adquirir por un entrenamiento específico.

Las escuelas de derecho prestaron poca atención a estos temas. Se contentaron con transmitir cada vez más conocimiento.

Otro aspecto a señalar es el carácter fundamentalmente nacional del conocimiento jurídico transmitido por las escuelas de derecho tradicionales. Eso llevo a que el derecho fue pensado como la legislación nacional. Por eso los estudios jurídicos se hicieron nacionales. Hasta el siglo XVIII el eje de los estudios jurídicos estaba constituido por el derecho romano y el canónico, y no había ningún obstáculo gnoseológico de estudiar en Italia para ejercer el derecho en España. A partir de la consolidación de los derechos nacionales y de haber centrado la educación jurídica en el derecho nacional, la disciplina jurídica tuvo fronteras.

Los abogados aprendían relativamente poco derecho, pero se entrenaban en argumentar y discutir. La *questio* y la *disputa*, métodos educativos que venían de la Edad Media, todavía se usaban en las universidades latinoamericanas en los primeros años del siglo XIX. En esa época se pasó a la explicación del profesor (o clase magistral) que resultaba más apropiada para transmitir información sobre reglas y principios jurídicos.

Otra fue la historia en Estados Unidos. El entrenamiento consistió en cómo plantearse los problemas, en saber buscar las reglas y principios que son aplicables y cómo manejarse para resolver el problema. La clase magistral no se apoderó del salón de clase. Cuando en la década de 1970 los latinoamericanos comenzaron a abogar por la educación interdisciplinaria y por métodos distintos a la clase de profesor, se los acusó de querer importar los métodos propios de Estados Unidos, ajenos a nuestra tradición romanista.

Los negocios en nuestros días son crecientemente internacionales. Ponen en contacto proveedores y clientes de distintos continentes y culturas, y naturalmente abogados de distintas naciones. Se requiere conocer culturas jurídicas de otros países para poder entenderse con los abogados y las gentes de otros países.

Los abogados necesitan adaptarse a este mundo con más relaciones transfronterizas y con más contactos entre derechos y culturas jurídicas. La función del abogado es acompañar las negociaciones desde el inicio, evitar que una parte del acuerdo o una cláusula den origen a un conflicto o a una posible sanción por parte de una autoridad pública. Por lo que no solo deben saber de la materia que asesoran, sino también a usar materiales distintos al derecho como leer estadísticas y balances.

En definitiva, ante la tendencia de cambio en los tipos de conflictos como se ha descrito, se concluye que los abogados requerirán cada vez menos la educación nacional

fuertemente centrada en reglas, provista por la mayoría de escuelas de derecho, sino mas bien los conocimientos, las destrezas y cualidades que requiere el abogado globalizado.

En síntesis, es incuestionable que la realidad del Abogado en el presente ha cambiado y se requieren nuevas habilidades o competencias que en antaño no se requerían. El problema central que se presenta es que se ha producido una evolución en el conocimiento del derecho, en el campo ocupacional de su ejercicio, en las interacciones interdisciplinarias que involucra su ejercicio, pero la metodología de enseñanza sigue manteniendo una fuerte raigambre en la llamada clase magistral, que no persigue una preparación para enfrentar este escenario.

En el contexto expuesto resulta necesario:

1. Replantear el curriculum formativo y explorar la aplicación de uno basado en la formación por competencias. Lo anterior considerando por un lado la formulación que realiza el Proyecto Tuning Latino América (2004-2008) de las 24 competencias específicas que debe adquirir el Abogado, y por otro lado las ocho cualidades que la Comisión Nacional de Acreditación, proclama debe cumplir el perfil de egreso de la carrera de Derecho en Chile para obtener la acreditación.
2. Replantear el enfoque metodológico de enseñanza del derecho, explorando la aplicación de otros modelos pedagógicos que permitan la adquisición de estas nuevas habilidades que se requieren y conviertan al profesional del derecho en competente.

B. La Didáctica jurídica.

Por más radical que pudiera parecer, los puntos de partida y las cuestiones fundamentales en la educación siguen siendo los mismos que en el siglo XVII, cuando Juan Amós Comenio (1998) escribió su Didáctica magna. Ya en esa época, este ministro evangélico originario de la antigua República Checoeslovaca escribía: “es de sentido común que no se debe abrumar al discípulo con asuntos ajenos a su edad, inteligencia y condición actual, ni obligarle a que luche con sombras”.

Comenio transformó los supuestos pedagógicos y colocó a los estudiantes como centro del fenómeno educativo al determinar qué profesores, textos, aulas y métodos debían concurrir a su servicio.

El asunto fundamental del proceso educativo está en el aprendizaje, y que todo lo demás que compone la actividad de la enseñanza debe concebirse y funcionar como facilitador de dicho proceso. Es de suma importancia la reflexión y la creatividad que se lleven a cabo en esta materia; no obstante, el reto es efectuarlas sin olvidar que el fin último de toda labor docente es el aprendizaje de los estudiantes.

En la medida en que la práctica docente se ocupe del proceso de aprendizaje de los propios estudiantes y desarrolle métodos y técnicas para facilitarlos, se obtendrán mejores resultados en la formación de profesionales del derecho.

La pedagogía surgió como disciplina del conocimiento dentro de un contexto histórico, ya que con el correr del tiempo los miembros de las comunidades sintieron la necesidad de comunicar a sus hijos sus saberes, sus tradiciones, sus convicciones, sus creencias y sus oficios.

Por ello, cuando se habla de pedagogía se hace referencia a una sistematización de la enseñanza, es decir, a la planificación de las actividades desarrolladas por los profesores, para que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza tengan como propósito el aprendizaje efectivo de los estudiantes, y de esa manera resulte factible hacer un análisis de los resultados de su aplicación. Entre las actividades que debe desarrollar quien enseña está la especificación de objetivos, la elaboración de instrumentos de medición, y el diseño y la selección de los métodos.

Con base en ello, la pedagogía se define como una disciplina que estudia los principios, normas, medios, métodos, técnicas, formas, procedimientos, población y ambiente, que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Witker 1985, 127).

La pedagogía es la ciencia de la educación; es decir, es la reflexión científica que capta la esencia y procedimiento de la conducción en la realización del ser humano. Como tal, la pedagogía es la filosofía, la ciencia y la técnica de la educación; ella conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos, establece los objetivos y propone los métodos y los procedimientos referentes a los fenómenos educativos.

Por otro lado, bajo el concepto de didáctica se incluyen las técnicas que facilitan la enseñanza de una disciplina y hacen posible su aprendizaje. La dirección armónica y eficiente de esos elementos en el aprendizaje de los estudiantes, se denomina didáctica (Witker 1985, 128).

En consecuencia, la pedagogía y la didáctica parten de la reflexión sobre el mundo de la vida y regresan al mismo, y en este recorrido reconstruyen y transforman cuerpos teóricos, toman en consideración el contexto, los objetivos, los contenidos, los procesos de pensamiento y acción, y desarrollan métodos, procedimientos y estrategias que propician y facilitan la construcción del conocimiento.

La pedagogía del derecho es una doctrina de la educación del derecho, teórica y práctica, y que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado según articulaciones lógicas. La didáctica jurídica es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos a través de los cuales se aplica un determinado método de enseñanza del derecho.

Concordamos con Fix-Zamudio (2004, 46), cuando dice:

“En nuestro país, los estudios jurídicos durante mucho tiempo estuvieron abandonados al pragmatismo, y sólo en tiempos muy recientes ha surgido la preocupación por introducir principios técnicos en la enseñanza, por lo que podemos afirmar que la pedagogía jurídica o pedagogía del derecho es muy joven en nuestro medio”.

En efecto, los métodos y las técnicas para la enseñanza del derecho se han distinguido por su carácter tradicionalista y por su dificultad para encontrar un equilibrio entre la formación teórica y la práctica.

El arraigo de la Cátedra Magistral, no es gratuito, existen circunstancias fácticas que lo favorecen e incluso lo determinan. En efecto, este sistema responde a ciertas situaciones que tienen relación con la administración de la educación superior. El número de alumnos que componen los grupos, la carencia de incentivos para la formación y permanencia de docentes universitarios de tiempo completo y de medio tiempo, la exposición sistematizada de una cantidad importante de información en un mínimo de tiempo, el facilitar el conocimiento de ciertos contenidos temáticos que están dispersos en diversas fuentes de consulta, y, por último, el ser un sistema económico en cuanto a recursos humanos y materiales, pues no impone un máximo de participantes en clase.

La tarea creativa de la ciencia jurídica, en el ámbito de la docencia, solamente se podrá realizar si quienes enseñan son a la vez quienes investigan, quienes renuevan la doctrina existente, quienes proponen nuevas interpretaciones, quienes denuncian las

incoherencias y las lagunas del ordenamiento, quienes suscitan en sus alumnos nuevos problemas y no se limitan a repetir los que les oyeron a sus profesores.

Así las cosas, el trabajo formativo planteado en los programas de estudio resultaría inoficioso sin la participación y el compromiso de los profesores universitarios, quienes en el contacto cotidiano con los estudiantes de derecho, traban gran parte de las relaciones básicas para su formación. Al ubicar el aprendizaje como asunto medular del proceso educativo, se asume la indiscutible relevancia de la labor docente.

Estas perspectivas nos llevan a plantearnos si el desafío didáctico de nuestro tiempo no consiste en un verdadero retorno a las fuentes, que no desdeñe la dogmática, pero la enriquezca con la enseñanza del razonamiento jurídico y de la argumentación, como se practicaba en Roma durante la República.

Explica Kunkel (1999) que la enseñanza del derecho en la época primitiva tenía totalmente el carácter de un aprendizaje práctico: los discípulos rodeaban al jurista que dictaminaba; oían sus respuestas y se les permitía explicar con él razones en pro y en contra, e incluso, aún más tarde, en la etapa imperial, la *disputatio fori* constituía la verdadera esencia de la enseñanza del derecho.

Quienes recibieron esa enseñanza construyeron el derecho de Roma del que somos tributarios. Hoy, repitiendo como letanía su sistema, olvidando la instrumentalidad y alcance de sus reglas no somos capaces de utilizarlo con eficacia.

Bandieri (s.f.), expone:

“el modo de enseñanza dual que ha caracterizado hasta ahora la transmisión de los conocimientos jurídicos, es decir, impartición de la teoría durante el grueso de la carrera e instancias de aprendizaje práctico hacia el final, y como apéndice, debe ser transformado. Los contenidos de cada asignatura deben ser transmitidos partiendo de lo que el alumno ya sabe; integrándolos con el resto de la materia misma y con el universo general de lo jurídico situando ese universo dentro de la circunstancia social, política y económica en que se encuentra. La tarea es transmitir el insight, la chispa de creación artística, que ilumina los aspectos únicos e irrepetibles de toda situación problemática. El insight no se enseña como un contenido; hay que poner al estudiante en situación de que se le produzca y viva la experiencia. Una experiencia propia del taller, a través de lo que Schön llama *practicum reflexivo*.

C. La Teoría Constructivista del aprendizaje en la enseñanza del Derecho.

C.1. Del Constructivismo Jurídico.

En la actualidad no puede hablarse de un solo modelo pedagógico, entre otros, existe como lo expone García (2008) “el constructivismo, la enseñanza para la comprensión, el modelo cooperativo, el modelo socio-crítico, el de aprendizaje significativo, el de la enseñanza basada en problemas, la metodología centrada en equipos de aprendizaje y el pedagógico tradicional entre otros”.

Por lo tanto, existen mecanismos de enseñanza aplicables a la pedagogía jurídica, y que permitan salir del esquema técnico-jurídico del estudio dógmatico y repetitivo de la norma.

Como indica Carrasco (2016):

El constructivismo como corriente pedagógica actual pretende conceder gran importancia a la estructura y organización del conocimiento del alumno y no solo a su comportamiento y capacidad de memorización; por tal motivo, el constructivismo jurídico permite establecer espacios de investigación e intervención en la educación por su sistematicidad y resultados en el área del aprendizaje al proponer la interacción de estos factores en el proceso de la construcción del aprendizaje significativo.

A través del constructivismo jurídico se logra generar conocimientos, destrezas y habilidades para una enseñanza del Derecho acorde al proceso de globalización jurídica en el cual estamos inmersos.

Se considera que quien logre un proceso de enseñanza aprendizaje a partir de un enfoque constructivista podrá desarrollar habilidades en el análisis objetivo de situaciones, aprender a identificar problemas y desarrollar habilidades para la toma de decisiones, la capacidad de hacer sólidos y profundos juicios sobre la base de su percepción de los hechos y de los problemas, perfeccionar la facultad de comunicar sus decisiones a los demás de un modo tal que conseguirá dar curso a la acción deseada; aprender a desarrollar y presentar argumentos, así como aprender a escuchar y comprender el punto de vista de los demás y a detectar las necesidades de los otros, y como integrar esa comprensión del punto de vista ajeno a la resolución de los problemas.

Tal y como lo asevera Cáceres (2008):

Existe una corriente muy importante de constructivismo pedagógico y que evidentemente también tendríamos que considerar la posibilidad de ver el impacto en el área de la enseñanza del derecho.

C.2. Ideas básicas del paradigma constructivista.

A través de los lentes del constructivismo el conocimiento, como indica Vygotsky, no es un objeto que se pasa de uno a otro si no que se va construyendo.

Esta construcción se produce ya por la reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento del desarrollo biológico de la persona, porque ciertos esquemas mentales van variando en sus relaciones, se van organizando de manera distinta a medida que crecemos y vamos interactuando con el entorno. Son las relaciones establecidas entre nuestras ideas, y no el contenido de estas, las que transforman nuestra mente; a su vez, las relaciones establecidas entre nuestras ideas hacen cambiar el contenido de estas, como expone Piaget. O bien, como indica Vygotsky, es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Por lo anterior, el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmerso (Bodrova y Deborah 2005). Para Bruner es un medio que permita conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se enfrenta, más que una memorización mecánica de información o de procedimientos.

Finalmente para Ausubel, se trata del nuevo conocimiento que adquiere el aprendiz, en cuanto adquiere significado en presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz.

El profesor se ve como un facilitador, coordinador, organizador, guía de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo a través del diálogo la “criticidad, creatividad y cooperación” (Bodrova y Deborah 2005). Vygotsky nos indica, que es un apoyo y organizador en el paso previo que debe dar el alumno, al aprendizaje nuevo, un mediador que transforma los estímulos remitidos por el ambiente. Para esto, agrega Ausubel, es de suma importancia que averigüe lo que sabe el estudiante para así conocer la lógica que hay detrás de su modo de pensar y conducirlo a descubrir cómo funcionan las cosas por medio del material que proporciona y que estimula de un modo activo y constructivo, como indica Bruner.

El alumno se ve como actor de su aprendizaje: él ya sabe y está equipado para aprender es más le corresponde aplicar su curiosidad, interés, disciplina, intelecto e intuiciones, para descubrir sus conocimientos, habilidades y actitudes que le son importantes, funcionales, significativos (Bodrova y Deborah 2005).

El entorno sociocultural se ve como un importante copartícipe de la formación del estudiante, ya que de una u otra forma influye directamente en la construcción del conocimiento, difiriendo en la forma de influir según el autor de que se trate. Para Piaget el entorno al cambiar produce la necesidad de adaptación del aprendiz (una suerte de pasar de un campo social a otro, a colación de la Teoría de Bourdieu), de manera que el aprendizaje es un constante adaptarse y como consecuencia reorganizar los esquemas cuando los estímulos del medio comprometen la coherencia de los esquemas que tiene el aprendiz. Vygotsky también da mucha relevancia al entorno, incluso más de la que le otorga Piaget, puesto que es en el medio donde se va a producir la participación proactiva y colaborativa de los alumnos, las operaciones e interacciones que lo hacen transitar por la zona de desarrollo próximo, y llegar a una nueva zona de desarrollo superior y potencial. Finalmente, para Bruner y Ausubel, el medio entendiéndose en términos amplios el establecimiento educacional, es el lugar en que se negocian significados:

“...una actividad debe tener una estructura significativa para estimular una capacidad algo superior a la que el individuo posee y que será alcanzada mediante el ejercicio del esfuerzo”.

“El problema no estriba tanto en el aprendizaje por sí mismo como en el hecho de que lo que la escuela impone frecuentemente no despierta las energías naturales que dan pie al aprendizaje espontáneo: la curiosidad, el deseo de competencia, el afán de emular a un modelo y una entrega completa a la reciprocidad social” (Bruner, 1972).

El conocimiento de la realidad le permite enriquecer sus puntos de vista para aplicarlos proponiendo soluciones a los problemas de su entorno (Bodrova y Deborah 2005).

Las otras disciplinas se ven como fuentes de conocimientos con las que se debe tener una relación normal, necesaria, dialógica, permanente, en el proceso de descubrimiento de teorías, habilidades y actitudes (Bodrova y Deborah 2005). De Rosay (1975, en Tardif y otros, 1992) nos dice:

El objetivo del enfoque multidisciplinario es teóricamente permitir la solución de problemas complejos, aprovechando la iluminación de varias disciplinas y la complementariedad de sus métodos y técnicas [...]. Una verdadera pluridisciplinariedad [...]. Debe resultar de una organización finalizada, que se hace necesaria por la resolución de problemas.

El grupo se ve como un motor de propuestas de conocimientos basados en las actividades que se desarrollan mediante el trabajo en equipo (Bodrova y Deborah 2005).

C.3. Constructivismo y las Competencias.

La opción constructivista surge tras un proceso de cambio en la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que responde a las tres metáforas clásicas del aprendizaje (Mayer, 1992): el aprendizaje como adquisición de respuestas (Conductismo), el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significados (Constructivismo).

Sin embargo, han pasado más de dos décadas desde que Mayer enunciara sus clásicas tres metáforas del aprendizaje y nuestras aulas no sólo no han alcanzado el techo propuesto por este autor, sino que se tienen que enfrentar a una nueva metáfora de la enseñanza y el aprendizaje: el aprendizaje como logro de competencias (Sociocognitivo).

En efecto, la rapidez en los cambios de la vida económica, social y política, incluyendo aquellos que se relacionan con el advenimiento de nuevas tecnologías y la presente globalización, son grandes desafíos para el mundo moderno y tanto los individuos, como las comunidades, las organizaciones de trabajo y las naciones reconocen, cada vez más frecuentemente, que su bienestar futuro depende, en gran parte, del logro de competencias (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 2000, p. 5) y no tanto de la adquisición de conocimientos.

En el modelo constructivista todo aprendizaje supone una construcción que se efectúa por medio de un proceso mental, en el alumno, que implica la adquisición de un conocimiento nuevo. En este proceso, además de que se construye nuevo conocimiento, también se desarrolla una nueva competencia que le permitirá aplicar lo ya aprendido a una nueva situación. Entonces, es cierto que en algún momento estas corrientes se encuentran, pero la diferencia está en que el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento, mientras que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

C.3.1. Las Competencias.

Una competencia (Tardif, 2003) corresponde a:

“Un saber actuar complejo que se basa en la movilización de recursos y la combinación eficiente de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones”.

En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter bien global. Además, la integración en la definición de la movilización y la utilización eficaz de un conjunto de recursos” es capital. Una competencia no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas. Una competencia es más bien de orden heurístico que algorítmico. La flexibilidad y la adaptabilidad de la competencia justifican plenamente su movilización: Todos los recursos disponibles y movilizables no son movilizados en una situación dada, sino solamente aquellos que parecen apropiados en circunstancias precisas. Se trata de una selectiva movilización de recursos.

Al poner en funcionamiento una competencia, se requieren recursos numerosos y variados y los conocimientos se constituyen en una parte crucial de los recursos. Entre otros, ellos aseguran la planificación de la acción, la reflexión en la acción, así como la reflexión sobre la acción y la reflexión a partir de la acción. No obstante, no hay que considerar que los recursos de base de las competencias son únicamente los conocimientos. Los recursos son también del tipo actitudinal y conductual. Además, en la actualización de una competencia se puede recurrir tanto a recursos internos como externos.

La definición pone también el acento sobre la eficacia de la movilización y la utilización de recursos en los que se apoya una competencia. La puesta en funcionamiento de una competencia, sea en un contexto de aprendizaje o en un contexto de trabajo, exige un echar mano juicioso de los recursos, teniendo en cuenta las características de la situación.

El carácter juicioso de ese echar mano determina en gran parte la eficacia de los recursos desplegados en un contexto dado. La eficacia de la movilización y de la utilización

de los recursos constituye siempre un elemento inherente a la competencia; los mismos son indisociables.

En tal concepción, es evidente que un programa de formación no contendrá sino un número restringido de competencias, cada una de las cuales integrará a su vez un número elevado de recursos, entre ellos los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales. Un peligro encontrado a menudo en el proceso de elaboración de programas por competencias consiste en retener un alto número de competencias y a reducir así su carácter integrador de los aprendizajes. En algunos casos, no hay sino un paso a dar para que las competencias dejen de diferenciarse de los objetivos y de los recursos, por parte de formadoras y formadores, que les asignan el estatus ambiguo de competencia. Le Boterf (2001) menciona con justicia que:

es necesario saber hacer reglas de suspensión de la descomposición de recursos. [La competencia] debe ser pensada en términos de conexiones y no de desconexiones, de despedazar, de fragmentación de los ingredientes. (...) la misma no es el resultado de un trabajo de disección.

Una competencia presenta, por tanto, una estructura interna con tres componentes (cognitivo, afectivo-relacional y metacognitivo) que responden a los tres grandes tipos de conocimiento (explícito, causal e implícito), requiere una habilidad específica (habilidad para cooperar) y se encuentra siempre contextualizada (dependiente de contexto).

C.3.2. El enfoque sistémico.

Ante la problemática de la explosión de los conocimientos para la formación, el aprender autónomo, de desarrollo del pensamiento independiente, se debe concebir un saber aprender en forma cada vez más sistemático y sistémico, que al tiempo que potencia las operaciones intelectuales es capaz de interrelacionar saberes y prácticas que hacen parte de la comprensión global de un conocimiento que permita comprender los sistemas complejos en los que las interacciones entre los elementos se hace difícil, o incluso imposible. Este nuevo enfoque conceptual, es el marco sistémico.

Según esta concepción, un sistema debe abordar los fenómenos en toda su complejidad y globalidad, prestando especial atención a las interacciones y a su interdependencia con otros fenómenos.

En términos prácticos, los problemas que los futuros profesionales tendrán que resolver serán muy complejos y su solución exigirá la consideración simultánea de varias fuentes de información.

La formación ya no puede concebirse según una lógica de *corpus* disciplinario, ni según una secuencia predeterminada en que se presentarán diversos contenidos disciplinarios, sino más bien según una *ratione professionis* para la cual el aprendiz, se está preparando a desempeñar, y son las competencias a desarrollar las que se orientan estrechamente la prestación de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la certificación. Según Morin (1989), la competencia se convierte en *operador* de los objetivos de formación.

En este enfoque el desarrollo de competencias generales y específicas sólo es posible en la medida que los conocimientos construidos sean objeto de prácticas frecuentes y de retroalimentaciones informativas, ya sea en el contexto de la clase, bien en el contexto de laboratorios o de períodos de prácticas.

C.3.2.1. Principios del enfoque sistémico.

a. La Interactividad.

Según este principio, la interacción entre los componentes de una determinada competencia contribuye mucho más al desarrollo de esta competencia que el número de componentes controlados de manera aislada. Por lo tanto, no es necesario dividir, para todo el aprendizaje, el conocimiento en elementos que van desde lo simple hasta lo complejo, ya que no importa el conocimiento en sí mismo, si no que la aplicación y relaciones que se pueden efectuar con ese conocimiento.

b. Contextualización.

Todos los conocimientos que el estudiante desarrolla sólo son transferibles en la medida en que estén contextualizados, importando mas la lógica de la profesión por sobre la lógica disciplinaria. En la formación profesional la información deberá presentarse en el contexto profesional de aplicación, de lo contrario los estudiantes no podrán, una vez transformada la información en conocimientos, transferirlos a sus prácticas profesionales permaneciendo inertes. Como consecuencia de lo anterior, la adquisición y la transferencia de competencias sólo pueden resultar de una práctica guiada de los profesores, quienes deben intervenir directa y explícitamente en el desarrollo de cada una

de las competencias incluidas en el currículo en cuestión, porque es en esta práctica guiada, cuando el profesor introduce los conocimientos pertinentes para la realización efectiva de la tarea solicitada. Como se menciona Gillet (1991, pág. 72),

La definición de los contenidos se impone por la competencia y no por el desarrollo exponencial de la disciplina. Ella es el maestro de obra en la composición de una formación.

Así, en la formación profesional por competencias no es que los conocimientos informativos no sean importantes sino que apoyan y enmarcan las competencias, por lo tanto, los profesores colocan directamente a los estudiantes en un contexto de desarrollo de competencias, en un contexto de práctica guiada, y asisten progresivamente a la construcción de estas competencias introduciendo, cuando sea necesario para una determinada competencia, los conocimientos adecuados.

c. La pertinencia.

Le Moigne (1977), señala que:

Todos los conocimientos disponibles no se enseñan a los estudiantes. No se conciben conocimientos previos o anteriores a otra cosa. Los estudiantes abordan los casos típicos que pueden encontrar en el plano profesional y la secuencia de casos planificados permite que el conjunto de los conocimientos teóricos o disciplinarios necesarios para la pericia se tengan en cuenta cuando sea necesario. Los conocimientos disciplinarios se examinan cuando son pertinentes.

Según esta óptica, el profesor propone al estudiante un problema, y lo guía activamente en este escenario, seleccionando la información que se requiere para la realización de la actividad. Además, es probable que el estudiante no necesite alguna información, dado su nivel de formación profesional.

Por consiguiente, el docente, en tanto especialista en la profesión como en la disciplina, puede determinar las competencias requeridas para la profesión, la naturaleza y el orden de los conocimientos disciplinarios que deben presentarse a los estudiantes y toma la decisión de dejar alguna información en la “caja negra”. Se trata de una ignorancia estratégica, planificada, de reducción a lo básico imprescindible (Coll 2006).

d. Finalidad.

Le Moigne (1977, 23) declara que:

Interpretar el objeto no en sí mismo, sino con su comportamiento, sin tratar de explicar a priori este comportamiento por una ley implicada en una eventual estructura.

En la formación profesional, añadiríamos que en la presentación de todo nuevo conocimiento es necesario, en primer lugar, insistir en los comportamientos del objeto en cuestión antes de abordar explícitamente sus características y sus componentes. Las acciones del profesor tienen por objeto que los estudiantes puedan responder con certeza a las preguntas: ¿para qué sirve y por qué es necesario?

Detrás de este principio de la finalidad está la idea de que la comprensión de las características y de los componentes de un sistema está fuertemente influida por la percepción de su finalidad. Este principio obliga al docente a reunir los elementos en un conjunto coherente, obligado por la finalidad o la función. En este contexto, la pluridisciplinaridad adquiere todo su significado. Este principio hace que los enfoques de aprendizaje sean muy similares a los que deberá aplicar el profesional en el lugar de trabajo. Este principio prescribe un orden de interrogación por parte del profesor, y este tipo de interrogación permite al estudiante construir progresivamente una representación mental cada vez más exacta de los fenómenos considerados.

e. Globalidad.

Le Moigne (1977, 23) hace explícito un principio importante el *globalismo* o la globalidad. Este principio significa que siempre hay que:

[...] considerar [...] el objeto a conocer [...] como una parte sumergida y activa dentro de un gran todo. [Es necesario] percibirlo en primer lugar globalmente, en su relación funcional con su entorno, sin preocuparse excesivamente de establecer una imagen fiel de su estructura interna [...].

La comprensión de las relaciones funcionales entre un sistema con otros sistemas es anterior al conocimiento del conjunto de sus componentes y al conocimiento de su estructura interna. Las acciones pedagógicas y didácticas deben favorecer la creación gradual en los estudiantes de una organización mental de los conocimientos relacionados

con este sistema y no como conocimientos con existencia independiente del sistema que le da significado.

De acuerdo con el marco sistémico en la formación profesional el objeto de estudio, se aborda presentándolo en su conjunto, como un sistema, constituido por subsistemas, operando en un sistema más amplio. Los estudiantes son constantemente guiados a poner cada subsistema estudiado en relación con otros. Todo el aprendizaje que se realiza establece explícita y directamente las interrelaciones de los subsistemas, todo el conocimiento contribuye a que los estudiantes desarrollen un esquema o un modelo mental que abarque al objeto en estudio, y la función que a ellos mismos les corresponde dentro de ellos.

Capítulo III

Metodología

*...Nunca se debe atacar con cólera y con prisas.
Es aconsejable tomarse tiempo en la planificación y coordinación del plan.
(El Arte de la Guerra, Sun Tzu)*

Objetivo General.

Analizar la pertinencia de aplicar metodologías pedagógicas, alternativas a la enseñanza del derecho en Chile, considerando las falencias que la doctrina ha esgrimido al método actual de la clase magistral.

Lo anterior considerando que por un lado el conocimiento jurídico ha progresado, así como las competencias y habilidades que se exigen en el presente a los profesionales del derecho, pero no así la metodología de enseñanza de dichos conocimientos y destrezas, que sigue utilizando un método pedagógico asincrónico con la actual realidad.

Objetivo Específico.

Efectuar el análisis de ciertas metodologías pedagógicas para ser aplicadas a la enseñanza del derecho y que se enmarquen dentro de una lógica de formación por competencias.

Para estos efectos se desarrollará una recopilación y revisión de fuentes documentales relativas al marco doctrinal de los métodos didácticos de enseñanza, a fin de lograr así una visión general, para luego proceder al análisis específico.

La señalada selección se realizará desde la perspectiva de los siguientes criterios:

- Que sea pertinente a la didáctica jurídica teniendo en cuenta las capacidades y habilidades que debe adquirir un alumno de Derecho a lo largo de su formación profesional.

- Que permita la progresión en la formación del alumno, incentivando el trabajo de los docentes y la motivación de los alumnos.
- Que sean conducentes al logro del perfil de egreso respectivo y el nivel mínimo de competencia para el desempeño profesional.

Siguiendo esta concatenación, la muestra que se considerará para su análisis serán tres métodos didácticos, estos son:

- El Aprendizaje Basado en Problemas (Problem Based Learning),
- El Método de Casos (Case Method Teaching), y
- La Clínica Jurídica (Clinical Lawyer).

Su análisis se realizará siguiendo la siguiente estructura:

- Conceptualización.
- Objetivos principales.
- Características.
- Rol de los partícipes.
- Aspectos básicos y metodológicos de implementación.

Capítulo IV

Análisis y Resultados

Visión en la doctrina sobre metodologías de enseñanza del derecho.

1. El Aprendizaje Basado en Problemas. ¿Qué es el ABP?

El método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los años sesenta.

Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas de conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. (Pérez 2008)

El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor.

Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. (UPM 2008) En un curso centrado sólo en el contenido, el alumno es un sujeto pasivo del grupo que sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del profesor y en algunos casos de sus compañeros.

En el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades de observar y reflexionar que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que

comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene particular presencia la teoría constructivista. De acuerdo con esta postura en el ABP se siguen tres principios básicos:

- El entendimiento de una situación de la realidad surge de las interacciones con el ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno. (ITEMS, N.N.)

La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje. El objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, **el problema sirve como detonador** para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje.

La transferencia de toda la información que se vierte en el grupo es buscada, aportada, o bien, generada por el mismo grupo.

1.1. Objetivos principales para la resolución de problemas en el aula.

Los objetivos perseguidos a través de esta metodología docente pueden concretarse, entre otros, en los siguientes:

- a. Promoción de la responsabilidad del alumno en su proceso formativo. El estudiante adquiere la responsabilidad y el compromiso de instruirse en su proceso educativo a través del fomento de la comunicación entre alumno y docente. El estudiante, a través del ABP, es considerado un sujeto que puede aprender por cuenta propia.
- b. Potenciación de las habilidades y conocimientos para la creación de juicios críticos. El alumno debe participar activamente en la resolución del problema, para ello, tiene que aprender a localizar fuentes formales, a desarrollar su

pensamiento crítico, a interconectar el conocimiento adquirido en otras disciplinas, y, finalmente, a resolver los supuestos planteados.

- c. Fomento del trabajo en equipo y mejora de la capacidad de interrelación personal entre sus miembros. Los alumnos experimentan el aprendizaje en un ámbito colaborativo, lo que les permite aplicar el conocimiento adquirido en una pluralidad de contextos. De este modo, cada miembro del grupo logra tener una visión más completa de la cuestión controvertida y de las distintas perspectivas desde las que puede afrontarse.
- d. Supervisión de la adquisición por parte del alumno de los objetivos de aprendizaje marcados por el tutor. El estudiante tiene la misión de localizar los recursos que le proporcionen la solución a la polémica sugerida y el profesor tiene la obligación de tutorizarlo en su proceso de formación.
- e. Estimulación de la motivación del estudiante consiguiendo una actitud positiva hacia la materia asignada a través de la resolución de situaciones reales. El docente, a través de la realización de preguntas, de la incorporación de nuevos elementos de juicio y de la aportación de nuevos enfoques, logra fomentar la motivación del alumno a partir de la proyección de supuestos reales. (Ortiz y Tomás, 2011)

1.2. Algunas características del ABP:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento. En este sentido, el ABP centra su metodología en la persona del estudiante y en la controversia planteada y no en el docente que cumple la labor de tutorizar la enseñanza del alumno.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

No obstante, creemos que la principal característica que tiene el ABP, es servir de base para el tratamiento de las materias, ya que permite al discente el contextualizar significativamente los aprendizajes que va adquiriendo.

1.3. Rol del profesor, papel de los alumnos.

Al utilizar metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos, los roles tradicionales, tanto del profesor como del alumnado, cambian. Se presentan a continuación los papeles que juegan ambos en el ABP.

Profesor	Alumnado
<ul style="list-style-type: none"> • Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje. • Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos. • Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan. • El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje. • Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes. • Realiza sesiones de tutoría con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje. • Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan. • Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros. • Compartir información y aprender de los demás. • Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite. • Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje.

1.4. Aspectos básicos y metodológicos de implementación del ABP.

Actualmente la creación del conocimiento y los cambios tecnológicos son tan rápidos que el estudiante tendrá que renovar sus conocimientos durante la vida laboral, por lo que el objetivo de la formación universitaria debe ser que los alumnos “aprendan a

aprender” de manera independiente y crítica en un mundo cambiante, sobre todo en el campo de las ciencias jurídicas que padece constantes modificaciones legislativas.

La explosión del conocimiento ha dejado obsoleto el aprendizaje fundamentado en la transmisión de numerosos datos, que se basaba en la certeza de que resultarían útiles en el futuro; por consiguiente, el énfasis en el aprendizaje se ha desplazado “hacia el desarrollo de competencias transversales y al de la capacidad de mantener formación autónoma” durante toda la vida, sede en la que el ABP se presenta como “la estrategia educativa más apropiada”. (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008)

Asimismo, cada vez menos personas trabajan aisladamente, por lo que debe capacitarse a los futuros profesionales para trabajar en equipos, escuchar, entender, preguntar si tienen dudas, contar con las ideas ajenas y respetarlas, comunicar efectivamente sus aportaciones constructivas al trabajo del grupo y, en definitiva, comportarse como ciudadanos en nuestra sociedad democrática. En este sentido no sólo se debe pretender la adquisición de conocimientos sino también de competencias complejas, lo cual requiere nuevos métodos docentes, como el ABP, que permite combinar la adquisición de conocimientos con el aprendizaje de competencias.

En consecuencia, entre los objetivos del ABP figuran el promover la responsabilidad del propio aprendizaje, desarrollar conocimientos profundos y flexibles, habilidades para la evaluación crítica y el aprendizaje durante toda la vida y las relaciones interpersonales que desarrollan el sentido de la colaboración mediante grupos que alcanzan metas comunes, e “involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo”. (Peláez, 2010).

Así las cosas, el ABP prepara a los estudiantes para solucionar problemas participativamente, con sus compañeros, en pequeños grupos, tareas similares a las que se enfrentarán, como profesionales, a lo largo de su vida diaria.

2. El Método de Casos. ¿Qué es el MdC?

El Método de Casos (MdC), denominado también análisis o estudio de casos, como técnica de aprendizaje tuvo su origen en la Universidad de Harvard, aproximadamente en 1914, con el fin de que los estudiantes de Derecho, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, etc.

El método de casos, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento (Bruner 1972) aprendizaje que anima al alumno a hacer preguntas y formular sus propias respuestas así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias.

El aprendizaje por descubrimiento precisa de una participación activa del estudiante a la hora de decidir qué, cómo y cuándo debe estudiarse algo, en lugar de esperar a que el profesor le “dicte” el contenido. Se espera que el estudiante estudie ejemplos que le permitan “descubrir” los principios o conceptos que debe estudiar. Este tipo de enseñanza-aprendizaje fomenta la curiosidad y el desarrollo de destrezas que permiten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, además de permitir que el estudiante se sienta parte activa de este proceso.

Se puede definir como la descripción narrativa que hace un grupo de observadores de una determinada situación de la vida real, incidente o suceso, que envuelva una o más decisiones. Este debe contener además del hecho o problema, la información básica apropiada que conduzca a la decisión o decisiones que conlleven a una solución, o varias opciones.

2.1. Objetivos principales del MdC.

La utilidad del método de casos es aproximar al individuo a las condiciones de la vida real, para prepararlo desarrollando talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo, que los capacite para la confrontación civilizada, la comunicación ágil y efectiva, el procesamiento de la información racional y objetiva, y la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre. Todo lo anterior a través de resolver problemas reales, del análisis de los hechos, de cómo estos afectan a los sujetos que participan en ellos, construir puntos de vista, realizando reflexiones constructivas del deber ser, construyendo nuevos conceptos y procesos, desarrollar el pensamiento crítico, de análisis y síntesis, viendo implicaciones y explicaciones factibles a casos reales (Sánchez, 1999).

La técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones (Monterrey, 2007).

El sistema de casos puede contribuir al desarrollo de las habilidades del ser humano en la medida en que vincula al participante con hechos reales y le permiten desarrollar su propio análisis y adoptar una solución que considere adecuada.

2.2. Características del Método de Casos.

El aprendizaje mediante casos se caracteriza por una intensa interacción entre el docente o agente educativo y el alumno, así como entre los alumnos en el grupo de discusión. Al igual que en el otro enfoque que presentamos, en el aprendizaje basado en casos se parte del siguiente supuesto de orden conceptual: “el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes construyen o descubren el conocimiento con la guía o mediación del instructor o agente educativo, y si tienen la oportunidad de interactuar entre sí”, siguiéndose así la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.

Para Bohrer y Linsky (2002):

Los propósitos de un caso en clases es adquirir un pensamiento crítico, proveer al estudiante de responsabilidades para su aprendizaje, transferir información, conceptos y técnicas, desarrollar comandos de todo el material, enlazar aprendizaje afectivo y cognitivo, desarrollar habilidades de colaboración y enseñar a cuestionarse bajo un esquema de aprendizaje auto adquirido.

La literatura sugiere que la fortaleza del método de casos se encuentra en la participación activa de los estudiantes, ya que ellos determinan la relevancia de los hechos, los analizan, y delimitan conclusiones sobre las causas del problema y las acciones que deben tomar. (Díaz Barriga 2005; Goikoetxea y Pascual 2002). Es decir, lo más significativo del método es que permite el establecimiento de algunas situaciones y diversas y complejas soluciones, cada una con diferentes implicaciones y acciones. El método es inductivo y experimental. El caso también genera habilidades y tolerancia para enfrentar problemas ambiguos y complejos y fomentar la habilidad para tomar decisiones a tiempo y tomar acciones efectivas a pesar de la información incompleta, problemas confusos y consecuencias inciertas. De tal manera que la discusión grupal que se genera con los casos involucra sentimientos, aprendizaje y desarrollo de habilidades para asumir responsabilidades y colaboración con otros, así como la formación de actitudes y valores. Esto ocurre porque se analizan situaciones de la vida real; de tal manera que las competencias se lograrán en la medida de que los estudiantes se ejercitan en el uso del método (Boehrer 2002, Golich 2000).

Según Clérico (2004) su utilización presenta distintas variables aunque destaca dos opciones entre ellas: a) el análisis de fallos mediante el método socrático, conocido en las escuelas de leyes de los EEUU como *case method*; y b) el trabajo en base a casos hipotéticos o reales en la búsqueda de una o varias soluciones.

a) El análisis de fallos o *case method*.

Establecido por Langdell en Harvard, su método de enseñanza fue pensado para contrastar la estrategia del *textbook/lecture method*. El sistema consiste en debatir sentencias analizadas con anterioridad a la clase asignada por el docente, para luego indagar a los alumnos empleando el “método socrático”, consultando o repreguntando distintos aspectos de la sentencia, sus fundamentos, la posibilidad de arribar a otras soluciones, etc., promoviendo así la participación activa del alumno a través del debate, generando habilidades para la expresión oral, expositiva y argumentativa (Clérico 2004).

Asimismo, esta participación activa del alumno, invita a la identificación de posibles lagunas o vacíos en la sentencia analizada, la creación de argumentos legales e, incluso, aprender a discutir temas aún no definidos o carentes de decisiones concluyentes por la justicia (Miller 1987). Las estrategias de indagación pueden variar desde preguntas generales a individuales formuladas a alumnos asignados, previamente, en forma voluntaria o bien, permitiendo la participación escalonada de los restantes estudiantes.

Clérico (2004) afirma que quienes utilizan el *case method* entienden que la aplicación del derecho supone un caso real o hipotético en el que su importancia es la “conexión” entre la teoría, la norma y la realidad, considerando que el estudiante debe ser entrenado para el análisis y la resolución de casos.

El método socrático aplicado al *case method*, suele presentar los siguientes rubros de análisis: 1) los hechos del caso; 2) el *holding* (es decir, el principio desarrollado por el tribunal para decidir el asunto, clave para identificar alternativas a la solución); 3) los valores del *holding* (incluye, por ejemplo, advertir las consecuencias sociales de la sentencia); 4) en el caso de sentencias colegiadas, la comparación entre votos de mayoría, votos separados y disidentes (sin perjuicio de las “opiniones” que habilitan algunos tribunales); y 5) la comparación del *holding* con precedentes o fallos similares en la materia, entre otros.

b) El método de casos sobre el problema hipotético o real.

El énfasis de esta variable se encuentra en la comprensión, análisis y resolución de un problema real o hipotético desde el rol de una de las partes, un asesor legal, el agente de un Estado o el propio Tribunal incluyendo, de ser necesario, problemas planteados por la doctrina (Clérico 2004).

Su desarrollo transcurre, principalmente, fuera de las aulas mediante el trabajo en grupo de los alumnos en sus diversos roles, monitoreado en fechas claves o momentos del curso prefijados por el docente, tomando como pauta de evaluación la evolución y el desempeño de aquellos en modo dinámico, que puede incluir etapas escritas u orales, que pueden ser combinables.

En esencia, el método se inicia con la presentación de un caso que puede formar parte de un *case book* o bien, ser creado especialmente por el profesor de acuerdo con la complejidad deseada, brindando la información (en el mismo caso o durante el curso) para que el alumno advierta las normas la doctrina y la jurisprudencia relevantes.

Sobre este sistema, Chalita (2008), sostiene:

La relevancia de esta metodología se encuentra en su utilidad para preparar al estudiante en el enfrentamiento con situaciones complejas, contribuyendo al diagnóstico y su posterior solución “como si” lo experimentaran en la realidad profesional. Agrega que el método puede ser empleado para el aprendizaje sin ninguna explicación teórica previa, recibiendo los grupos el relato, la indicación de normas y las preguntas precisas relacionadas con el caso que sirvan para guiar al alumno hacia la comprensión del tema a partir del propio hacer.

2.3. Rol del profesor, papel de los alumnos.

Profesor	Alumnado
<ul style="list-style-type: none">• Formula durante la discusión preguntas que soporten un análisis riguroso y un proceso de toma de decisiones.• Mantiene con los alumnos una relación sincera, afable, informal y democrática.• Concede la palabra a los alumnos que la pidan.• Promueve que todos participen, pero sin que nadie acapare la conversación.• Lleva al grupo de una fase a otra, sintetizando progresivamente lo que descubra el grupo, evitando exponer ideas personales.• Utiliza el pizarrón para resumir y clarificar, cronometrando el tiempo, en función del plan de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none">• Sigue un método preciso para buscar causas, consecuencias y soluciones en un hecho concreto.• Analiza detenidamente todos los detalles de un hecho concreto.• Aprende a no precipitar sus conclusiones, evitando el prejuicio y la superficialidad.• Se entrena sistemáticamente con un enfoque maduro y objetivo de problemas que en el futuro pueden presentársele en la vida real.• Aprende a considerar varias “soluciones correctas” para un mismo problema.

2.4. Aspectos básicos, objetivos y metodología del MdC.

Si se entiende por “habilidades” aquellas destrezas, conocimientos, capacidad o inteligencia que permite proceder con facilidad o éxito en alguna tarea es conveniente no dejar en cuenta que todo abogado debe poseer un suficiente conocimiento de la normativa legal que le permita resolver problemas relacionados con la determinación de la normativa que se ha de aplicar en tal o cual caso o situación, es este conocimiento el que le permite al abogado ubicar el problema de su cliente en el mapa general del derecho sustantivo. Esto exige que el abogado no solo posea un conocimiento superficial de la norma, tampoco una memorización de la normativa legal, sino que el abogado sea capaz de conocer la norma de tal forma que pueda interpretar su contenido para poder aplicarlo a determinados supuestos de hecho o casos concretos.

Se debe tener presente que el valor profesional del abogado en nuestros tiempos, reside en el conocimiento comprensivo de las normas, de tal forma que el abogado pueda interpretarlas y aplicarlas a los sucesos fácticos sometidos a su patrocinio.

Sin embargo ello tampoco es suficiente, puesto que esta interpretación y aplicación de la norma implica una exigencia al abogado de una necesaria capacidad de análisis que permita valorar un determinado hecho, generalmente presentado en forma de relato con muchos acontecimientos particulares y circunstancias que carecen de relevancia jurídica y, que necesitan ser seleccionados y ordenados por el abogado en función a los elementos que son importantes para los efectos de la utilización de las normas jurídicas posiblemente aplicables.

Por ello es imprescindible que el abogado aprenda a desarrollar un proceso analítico que le permita interactuar con sus conocimientos del ordenamiento legal en cada caso concreto sometido a su patrocinio; es decir debe ser capaz de separar lo apropiado de lo inapropiado, descomponer el asunto en elementos manejables y examinarlo desde distintas perspectivas, en pocas palabras y, como segunda habilidad necesaria, debe tener una profunda capacidad analítica.

Sin embargo, el conocimiento de la normativa legal y la capacidad de análisis no son suficientes para enfrentar el ejercicio de la profesión. A cada abogado hoy se le exige también habilidades relacionadas con la ejecución de su actividad profesional. Hoy día un abogado efectivo está en la obligación de tener habilidades de trabajo básicas, como el buscar y encontrar información, poder comunicarse, argumentar a favor de su causa, negociar, establecer acuerdos, redactar documentos jurídicos (contratos, memoriales, demandas, etc.), tener la oratoria y elocuencia suficiente para expresar sus fundamentos y hacerse escuchar, seleccionar elementos probatorios, producirlos, trabajar y dirigir equipos, generar soluciones efectivas, trabajar bajo presión, etc.

Y aún mas, pues también se requiere de un abogado el conocer su entorno profesional es decir las instituciones públicas o privadas (tribunales, instituciones del Estado, instituciones privadas u organizaciones sociales) donde se desarrollan o se resuelven las controversias, conocer sus estructuras administrativas y sus formalidades funcionales.

Además y cada vez con mayor fuerza, se están buscando abogados prácticos que no busquen solamente el litigio, sino que sean conscientes que su aporte profesional es básicamente la de resolver los problemas jurídicos de sus clientes y, en su caso de prevenirlos, de tal forma que su actividad profesional debe incluir una conciencia de los efectos extralegales -sociales, económicos, políticos, históricos, etc.- que se pueden generar con su actuación dentro de cualquier proceso legal, recurriendo por ello en

determinados casos, a áreas del conocimiento que se relacionan con el problema jurídico a él encomendado e, incluso al auxilio de otros profesionales de otras ciencias.

La formación universitaria debe tener como finalidad preparar al estudiante para enfrentarse con situaciones problemáticas, diagnosticarlas y hallar la posible solución a las mismas. El método de casos como técnica de simulación posibilita un aprendizaje que logre esos objetivos y los alumnos aprenden sobre la base de situaciones de la vida real “como si” lo experimentaran en la realidad profesional. Ese es el fundamento para la utilización del método de casos en el aprendizaje universitario.

Los beneficios del método de casos son obtenidos por el alumno, al tener que resolver éste los problemas jurídicos planteados analizando y redactando documentación como parte imprescindible del aprendizaje del derecho, permitiendo el desarrollo de habilidades y actitudes que superan al estudio exclusivamente teórico, considerado insuficiente. En efecto, Noodt Taquela (2010) afirma que es necesario “actuar adecuadamente”, diagnosticando (en el sentido amplio de comprender y definir la situación concreta) y decidiendo al juzgar o evaluar, ajustando la acción. Así, el método de casos permite a los alumnos de la carrera de abogacía interiorizarse en situaciones concretas a partir de documentos y su posterior análisis o estrategias de trabajo que incluyen, dentro de sus opciones, la redacción forense con distintos grados de complejidad, permitiendo una visión más amplia y, al mismo tiempo, detallada de cualquier tema, junto con la percepción de trabajar con un “derecho en aplicación” que trasciende la mera utilización de un fallo. Si tuviésemos que resumir las ventajas del método de casos en algunos objetivos orientados a resultados, observamos que:

a) constituye una herramienta útil para la preparación del alumno con antelación a las clases;

b) el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno resulta un punto enriquecedor para sus protagonistas en la consolidación del saber jurídico respecto del problema planteado, obligando a desarrollar la materia, además de permitir la evaluación constante de todos los involucrados;

c) el desarrollo del método invita a una autoevaluación crítica de las respuestas o argumentos (y contra-argumentos) provisionales de los alumnos y, respecto del docente, en la eficacia o la necesidad de ajustes futuros en el método o problema propuesto; y

d) incentiva a un estudio crítico de la jurisprudencia y la doctrina vinculada.

Según Reynolds (1990) existen cinco razones fundamentales que avalan la eficacia del método de caso:

1) Los estudiantes desarrollan mejor sus capacidades mentales evaluando situaciones reales y aplicando conceptos que aprendiendo esos mismos conceptos simplemente a partir de ejemplos teóricos.

2) Los alumnos estarán mejor preparados para el desarrollo de su actividad profesional que aquellos que hayan aprendido fórmulas teóricas con poca práctica.

3) Las ideas y conceptos se asimilan mejor cuando se analizan en situaciones que han surgido de la realidad.

4) El trabajo en grupo y la interacción con otros estudiantes constituyen una preparación eficaz en los aspectos humanos de gestión.

5) Los alumnos dedican voluntariamente más tiempo a trabajar ya que consideran más interesante trabajar con casos que las lecciones puramente teóricas.

Sin embargo, el método no es ampliamente utilizado por algunas razones un tanto difíciles de identificar ya que los profesores de derecho, en su mayoría, presentan un criterio favorable a su utilización que no se traduce en sus experiencias áulicas. En ese orden de ideas, Clérico (2004) reflexiona sobre las razones en la ausencia de universalidad del método de casos como estrategia de enseñanza, partiendo de una suposición de que los “docentes quieren pero no pueden” y afirma que, además de una reforma del plan de estudios y la capacitación docente, es necesaria la confección de materiales de enseñanza y aprendizaje, debiendo propiciarse las “fichas o libros de casos”. No obstante, agregamos que el case method requiere como presupuesto, no sólo la labor previa del docente, sino también que los alumnos analicen el fallo con anticipación a la clase, identificando los criterios o estructuras básicas del mismo. A esa dificultad cabe adicionar que cualquier incumplimiento acarrea, como consecuencia, la transformación del alumno en un mero receptor pasivo de opiniones y, por ende, la imposibilidad de desarrollar posteriormente el método de caso. Por otra parte, es justo reconocer que la propuesta del método de casos u otras formas similares de trabajo no fue, casualmente, concebida en los EEUU sobre la idea de alumnos y profesores dedicados, exclusivamente, al aprendizaje y la enseñanza respectivamente. De este modo, considerando las particularidades que presenta la enseñanza del derecho cuyos profesores, en su mayoría, no poseen una avocación exclusiva y los alumnos también carecen del tiempo y del hábito necesario para

una lectura intensa de la jurisprudencia, puede creerse que el método propuesto se encuentra destinado al fracaso o al menos, que es poseedor de un gran obstáculo para su desarrollo. Asimismo, entre las críticas al método, se ha afirmado que se trata de una técnica de formación jurídica que puede integrarse a la clase magistral, pero sólo en el final de la carrera de abogacía. Asimismo, se destaca la “(...) resistencia al cambio por parte de los alumnos en todo lo referido al trabajo activo y participativo en clase... De igual modo, los profesores” (Ylarri 2012). Sin embargo, mayor cuestionamiento recibe de juristas como Jerome Frank (impulsor de la “clínica jurídica” o “práctica profesional”, en las décadas de 1960 y 1970), quien -citado por Witker (2007)- cuestiona particularmente la idea de que el único material disponible se encuentra en las sentencias y los libros o guías de casos. Frank afirma, en consecuencia, que al recurrir a estos textos, los alumnos no estudian realmente “casos”, ya que su atención se limita a decisiones judiciales concretas entre litigantes puntuales, que presentan factores no expresados en los fallos. Por otra parte, se observa que la propuesta del método de casos presenta debilidades, tal como lo evidencian algunas experiencias reseñadas por los propios profesores, que dan cuenta de las dificultades en su implementación. Jonathan Miller, por ejemplo, afirmó que: “Si estoy enseñando a través de un diálogo y no doy un discurso teórico, los alumnos aprenden rápidamente que es imposible seguir la materia sin la preparación necesaria antes de cada clase. Es muy incómodo escuchar una hora y media de diálogo sin entender nada por no haber leído los fallos... después del primer parcial, por falta de tiempo y materiales para distribuir a los alumnos, fue necesario presentar gran parte del curso en forma más tradicional (Miller 1987). Una posible solución a lo anterior puede, tal vez, consistir en la incorporación gradual (y por etapas) de aquellos aspectos inicialmente complejos, orientando al alumno en la identificación de las partes, los hechos del caso, la distinción entre aquellos relevantes e irrelevantes, los planteamientos jurídicos esenciales de cada litigante y la individualización de las normas aplicables en la resolución de la cuestión. En caso de ser satisfactorio, el profesor podría indagar a fin de obtener una reconstrucción de la estructura del razonamiento del Tribunal, los argumentos utilizados para su decisión, detección de otras soluciones o fundamentos posibles con los similares hechos y, finalmente, la regla que surge del análisis de la sentencia (Clérico 2004).

En definitiva, según Godio (2016), entendemos que las desventajas se presentan:

a) En la carga de tiempo y dedicación que debe emplear el profesor que no cuente con un case book o libro/guía de casos;

b) El éxito del método recae en una efectividad y complejidad ante la cual los alumnos podrían intimidarse;

c) El método de casos requiere de un tiempo que habitualmente era utilizado para el dictado de clases magistrales, requiriendo del docente la elaboración de estrategias para mantener un contenido teórico indispensable; y

d) La habitualidad de los alumnos a la clase magistral hace que el enfoque del método propuesto no siempre sea aceptado con facilidad.

3. Las Clínicas Jurídicas.

Tratar de definir la enseñanza clínica, es objeto de múltiples discusiones por la diversidad de prácticas metodológicas, a las cuales se les aplica este término. Lo que ciertamente se puede afirmar, es que la clínica, es un método de enseñanza del Derecho, que tiene como insumo principal un “caso real o simulado”, que inicia al estudiante en la práctica profesional.

La expresión “educación legal clínica” es en sí misma objeto de múltiples definiciones. En su sentido más amplio, éste se refiere a cualquier tipo de entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia que requiere el ejercicio de la profesión. Este tipo de educación tiene como su objetivo principal la enseñanza del oficio de la abogacía. Dicho oficio comprende un amplio rango de habilidades y valores acorde con el desarrollo de la profesión, entre ellos la habilidad de resolver problemas legales con distintos medios de solución de controversias, el manejo de mecanismos jurídicos diversos, la prestación de un servicio eficiente de representación legal, el reconocimiento y la resolución de dilemas éticos, y la promoción de valores de justicia, imparcialidad y moralidad. La metodología por medio de la cual se cumplen estas metas es tan amplia como la creatividad intelectual del educador clínico lo permita: la tarea puede incluir algo tan simple como el modesto papel desempeñado por los estudiantes en el marco de una clase o algo tan complejo como la representación legal, supervisada, de personas involucradas en disputas legales reales, trabajo que en los Estados Unidos generalmente es conocido como trabajo con clientes reales: entre los dos extremos mencionados se encuentran muchos otros mecanismos pedagógicos: el ejercicio que implica desempeñar distintos roles o “papeles”, la simulación en pequeña o gran escala, las pasantías y los trabajos realizados bajo la supervisión de un profesional, etcétera. Cualquiera de estos mecanismos constituye un instrumento que permitirá a los estudiantes comprender su

trabajo como abogados mediante la experiencia, a partir del supuesto de que la enseñanza del derecho de profesores, exclusivamente por medio de clases y lecturas es como aprender a manejar meramente con la ayuda del manual de instrucciones del automóvil (Wilson, 2007).

En este sentido, el método clínico es un método de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, las destrezas de análisis, comunicación y persuasión al manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por un abogado (Álvarez, 2007).

Desde un punto de vista operacional, la clínica funciona como un despacho jurídico, los estudiantes están sujetos a los parámetros de la práctica legal, que se aplican a los abogados que cuentan con título. Sus características generales son:

- Los estudiantes que participan en clínicas legales, lo hacen en los años más avanzados de sus estudios.
- Los alumnos, aprenden la doctrina, habilidades, y las cuestiones éticas de la práctica legal que necesitan para desempeñar sus tareas.
- El trabajo de los estudiantes es supervisado por uno o varios profesores abogados supervisores, independientemente de que los estudiantes representen o no a los clientes en los tribunales.
- El curso clínico, debe formar parte del programa curricular de la escuela, al menos como una materia optativa.
- En un escenario ideal, los estudiantes reciben créditos curriculares por la materia, no solamente por su participación y desempeño en el curso clínico (componente de clase), sino por su trabajo en la clínica (componente práctico).
- La clínica ofrece sus servicios a sus clientes, sin cobrar por ello.

De acuerdo a lo anterior, podemos identificar tres tipos de clínicas:

a) Simulación.

Dentro de este rubro se usan casos previamente elaborados para enseñar varias destrezas como: la manera de entrevistar, aconsejar, negociar, interrogar, hablar en público, elaborar argumentos, cómo analizar, planificar o investigar un caso, utilizan por lo general un libro de texto en el que se describe cómo hacer algo. El estudiante aprende: leyendo cómo hacer algo, observando a alguien hacerlo, o simplemente haciéndolo,

seguido de una crítica constructiva por parte del supervisor. Usualmente, la clase tiene un aproximado de veinticinco alumnos a fin de poder llevar a cabo la supervisión de manera adecuada.

Las prácticas forenses que se incluyen en algunos planes de estudio, pueden encuadrar en este tipo de clínicas.

b) Pasantía.

En las pasantías los estudiantes trabajan en un bufete y hacen el trabajo de los abogados, supervisados por éstos, quienes les sirven de tutores. Ésta es una asignatura para los estudiantes. Dicha experiencia también ayuda al estudiante a establecer contacto con un lugar donde quizás le gustaría trabajar, a la vez que observa el trabajo de los abogados. Varía mucho la forma en la que las facultades de Derecho administran este programa. Algunos organizan seminarios que acompañan el trabajo de los alumnos; los seminarios pueden ser sobre las destrezas, sobre el papel del abogado en la sociedad; o bien, ayudarle al estudiante a reflexionar sobre el trabajo que se hace en la oficina. Otros hacen que los alumnos lleven diarios o memorias de su trabajo, y esto ayuda a la reflexión. Lo normal es que alguien de la facultad se responsabilice del estudiante, asegurándose en coordinación con el supervisor del bufete, de que el pasante cumpla el horario, lleve una adecuada supervisión, reciba críticas de su trabajo, tenga una buena experiencia, etcétera.

c) Clínicas jurídicas.

Bajo este rubro, debemos identificar a una oficina de asistencia legal a la comunidad de bajos ingresos localizada en la Facultad de Derecho, en la cual los estudiantes asumen el rol de abogados supervisados por profesores-abogados. Bajo este esquema se enseña a los estudiantes a ser abogados reflexivos, se trasmite una ética profesional, se enfrenta al estudiante a su papel de litigante y tiene la responsabilidad del caso. Entrevistan, aconsejan, negocian y elaboran las demandas y otros escritos requeridos, también argumentan los casos frente a los tribunales. Trabajan con casos y con clientes reales.

En ocasiones estos despachos pueden tener su sede dentro de la universidad o en ocasiones fuera de ella. Pueden elegir cierto tipo de casos atendiendo a la materia, o pueden sólo representar a cierto tipo de clientes.

Su ventaja radica en que el estudiante comienza a conocer y manejar los procesos multidimensionales de la actividad profesional, recibiendo una formación profesional coherente con un entorno y prestando un servicio a la comunidad, que puede fortalecer su responsabilidad y compromiso social.

En el caso de Chile, cabe mencionar que esta modalidad es la que se debe realizar para la obtención del título de Abogado, ya que según dispone el artículo 523 N° 5 del Código Orgánico de Tribunales establece como uno de los requisitos para obtener el título de abogado, el haber cumplido satisfactoriamente una práctica profesional por 6 meses en las Corporaciones de Asistencia Judicial.

Los requisitos, formas y condiciones que deban cumplirse para aprobar esta práctica, están determinados en el Decreto N° 265 de 1985, del Ministerio de Justicia.

La práctica profesional para la obtención del título de abogado, tiene una duración de seis meses consecutivos e ininterrumpidos, debiendo el postulante realizar su trabajo en el Centro de Atención al que fue asignado, cumpliendo con todas las funciones que le correspondan, de acuerdo al Reglamento de Prácticas Profesionales y a los requerimientos y necesidades de su centro de atención. Sin perjuicio del régimen legal existente, respecto de la práctica profesional en Chile, el 20 de junio de 2018 la Sala de la Cámara de Diputados, por 142 votos a favor y dos abstenciones, aprobó en general el proyecto para abrir el rango de posibilidades que tienen los abogados para realizar su práctica profesional obligatoria.

La iniciativa, enviada a un segundo informe a la Comisión de Constitución dada la presentación de indicaciones, modifica el Código Orgánico de Tribunales para permitir que la práctica profesional de seis meses continuos se desarrolle en los siguientes lugares:

1. **Corporaciones de Asistencia Judicial.** Estas instancias podrán celebrar convenios con el Ministerio Público y con la Defensoría Penal Pública para estos efectos.

2. **Estudios de abogados** que cuenten con programas de prácticas profesionales autorizadas por el Ministerio de Justicia.

3. **Fundaciones, corporaciones, asociaciones gremiales o sindicatos** autorizados por el Ministerio de Justicia, en que los postulantes hayan cumplido labores o prestado servicios de índole jurídica.

4. Las **clínicas jurídicas** que realicen las escuelas o facultades de Derecho reconocidas por el Estado que cuenten con la debida autorización del Ministerio de Justicia, siempre que ellas sean servidas por alumnos de cuarto o quinto año, calificación que deberá realizar el respectivo ministro de fe de acuerdo al avance académico.

La propuesta de un modelo educativo en los estudios jurídicos basado en la conexión con la realidad social y jurídica se atribuye a Jerome Frank (1933) quien en un famoso artículo crítico con el mundo académico norteamericano de los años treinta, basado en la exposición de casos, declaraba la necesidad de copiar de las facultades de medicina una enseñanza práctica real, que además repercutiese en la sociedad como sucedía con los dispensarios médicos. (Abramovich, 1999)

Desde esta crítica, a lo largo del siglo XX muy poco a poco se ha ido extendiendo este tipo de experiencia docente por el sistema universitario norteamericano.

Sin embargo, en este ámbito geográfico es sobre todo a partir de los años 60 cuando las clínicas van a empezar a desarrollarse. La formulación teórica en todos los aspectos, se reforzará a principios de los ochenta cuando las *Law Clinics* conocen su mayor desarrollo y apogeo con la influyente publicación de *The Lawyering Process*, que modificará ligeramente el concepto de Clínica Jurídica, vinculando el proceso de formación del jurista con el compromiso con causas sociales o de interés público, intentando potenciar la conformación de una sensibilidad social del futuro jurista al mismo tiempo que se fortalece su adhesión a los valores de cierta deontología profesional. (Bellow y Moulton, 1981)

Este desarrollo teórico se perfecciona y alcanza un alto nivel en los 90, con la publicación del Informe del Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica de 1991, y con el Informe de la Bar Association de 1992 *Legal Education and Profesional Development: an Educational Continuum*, también conocido como el *Informe MacCrater* (*MacCrater Report*).

Según estos documentos, se considera que las Clínicas jurídicas se caracterizan por un determinado método de enseñanza, que permitiría definir lo que es una Clínica Jurídica. Este método de enseñanza se basaría en las siguientes notas:

a) Se enfrenta a los estudiantes a problemas y situaciones como la que viven los abogados y juristas en la práctica.

b) Se exige a los estudiantes que resuelvan esos problemas, bien desde una interpretación, o bien en casos reales, con clientes reales.

c) Se exige a los estudiantes que interactúen con otras personas para identificar y solucionar el problema.

d) Los casos elegidos tratan problemas sociales o de interés público, y los clientes que se atienden son personas de escasos recursos económicos, que solo pueden optar al beneficio de Justicia gratuita.

e) El estudiante es sometido a un intenso control y evaluación personal, que comienza por el fomento de la autoevaluación.

f) Fuera de ésta, el control y supervisión se lleva a cabo por profesores universitarios, y no por profesionales.

3.1. La importancia de la enseñanza clínica.

La metodología clínica, tiene sustento pedagógico en la teoría del aprendizaje empírico de David Kold, creada en 1984, la que se centra en la importancia del papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de “dar sentido” a las experiencias.

Según Kolb, para que haya un aprendizaje efectivo, idealmente deberíamos pasar por un proceso que incluye cuatro etapas que serían:

1) Hacemos algo, tenemos una experiencia concreta;

2) Luego reflexionamos sobre aquello que hicimos, sobre la experiencia, estableciendo una conexión entre lo que hicimos y los resultados obtenidos (etapa de observación reflexiva);

3) A través de nuestras reflexiones obtenemos conclusiones o generalizaciones, que son principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular (etapa de conceptualización abstracta);

4) Por último, probamos en la práctica las conclusiones obtenidas, utilizándolas como guía para orientar nuestra acción en situaciones futuras (etapa de experimentación activa). (Gómez, 2011)

Sobre la base de esta teoría, el aprendizaje óptimo, se da siempre atendiendo a esta secuencia y va de la experiencia a la reflexión y no de la reflexión a la experiencia. Lo que proporciona una ruta crítica al docente, iniciar con la experiencia, dirigirse a la reflexión y la teoría para desarrollar técnicas aplicables para un encuentro posterior con la experiencia inicial o similar. Después el profesor puede proporcionar a sus estudiantes una segunda experiencia para reafirmar el conocimiento.

El modelo de la enseñanza clínica se centra en la formación de un estudiante, que asuma el papel de abogado y aprenda a tomar decisiones frente a casos concretos, basadas en la ética profesional, procurando:

a) “Desarrollar su habilidad de formulación de la teoría del caso que articula tanto aspectos teóricos y prácticos, e implica un análisis adecuado en la investigación y narración de hechos, investigación del Derecho sustantivo y procesal aplicable al caso, evaluación y desarrollo de aspectos probatorios, y consideración de la puesta en práctica de las decisiones adoptadas”.

b) Desarrollar las habilidades y competencias necesarias para “el trato con el cliente”, que Courtis (2007) considera son:

La entrevista, el manejo de información personal, aspectos de ética profesional tales como la confidencialidad, los conflictos de interés, la posible tensión entre la legalidad e interés del cliente, la actitud a adoptar frente a la mentira, el ocultamiento u omisión de información, etc., las brechas del lenguaje entre el profesional y el cliente, la explicación de las consecuencias y los beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción, el respeto de la voluntad del cliente.

c) Desarrollar las destrezas prácticas vinculadas con “el manejo del cliente”: el alumno a cargo del caso debe organizar y actualizar el expediente, redactar escritos, presentarlos ante los tribunales o los órganos administrativos donde tramite la cuestión, concurrir a audiencias, llevar la agenda del caso, documentar los distintos pasos procesales y los resultados obtenidos, comunicarse con el cliente para solicitarle documentación, su forma o su comparecencia, entrenar testigos, etc. (Courtis, 2007)

El desarrollo de estas habilidades y destrezas, justifica de sobra la implementación de la enseñanza clínica dentro de las instituciones escolares, ya sea como un complemento de la enseñanza tradicional, o como eje metodológico de un cambio curricular.

3.2. Las nuevas tareas educativas en la clínica.

Dentro de las clínicas, los roles del profesor y el estudiante se redimensionan y cambian, en relación al contexto de la enseñanza tradicional, así el profesor se desempeña como un supervisor de un estudiante reflexivo, analítico, que en un estadio óptimo de la clínica, es el encargado de elaborar la teoría del caso bajo la inspección y orientación de su profesor.

Así, el estudiante enfrenta el problema ocupando un rol. Tiene la responsabilidad de adoptar la decisión para resolver el problema, por lo que debe identificar el problema; analizarlo; considerar, formular y evaluar posibles respuestas; planear un curso de acción y ejecutarlo, bajo la estricta supervisión del profesor, es decir, debe elaborar la llamada "Teoría del caso".

La supervisión se materializa como un diálogo que gira en torno a la actividad del estudiante en el caso, el docente, elige la forma y el tono en el cual entablará este diálogo.

Según Abramovich (1999), la labor de supervisión tiene las características siguientes:

- Se debe preparar una agenda de temas a discutir sobre la base de los casos.
- La supervisión implica a su vez por parte del docente una autoevaluación ética, crítica y rigurosa.
- El profesor debe revelar a los estudiantes su concepción de supervisión.
- Debe participar en diversos tipos de diálogo, ya sea dirigiendo u orientando, o bien estimulando el desarrollo de las interpretaciones de los estudiantes.
- La supervisión se realiza sobre el conocimiento que el estudiante va construyendo sobre la base de la experiencia que tiene éste con el caso.
- En la situación de casos y clientes reales, la supervisión se mediatiza, pues el alumno debe adquirir un compromiso con los intereses del cliente.

- La supervisión requiere analizar y considerar los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales del caso.

3.3. Finalidades de la enseñanza clínica.

No existe un consenso acerca de cuál es el objetivo principal de la enseñanza clínica, aunque la opinión predominante señala el proveer al estudiante de técnicas de análisis y destrezas profesionales que sirvan de medio para aprender de su propia experiencia.

La opinión mayoritaria en el movimiento de clínicas legales parte de reconocer una evidencia de la vida profesional: los abogados aprenden Derecho, luego de graduarse en las universidades. Una persona pasa en la facultad apenas cinco años y en la vida profesional un promedio de treinta años. Es absurdo pensar que todo el Derecho que debe aprender lo aprenderá en cinco años. Si esos cinco años se destinan a enseñar la mayor cantidad de Derecho posible, aun lo mucho que puede aprender será poco comparado con lo que necesitará saber. Una vez fuera de la universidad, sólo podrá aprender de la experiencia, pero sin la preparación adecuada, la experiencia será la escuela de los golpes duros. La práctica profesional es sólo un ámbito que hace posible el aprendizaje, pero no enseña por sí sola. Algunos abogados con los años de práctica profesional se vuelven expertos, mientras que otros sólo envejecen. Lo que diferencia a uno de otro abogado es la capacidad de aprender de su propia experiencia. Si lo mucho o lo poco que logrará saber un abogado acerca del Derecho lo aprendiera durante la práctica profesional, en la facultad de Derecho el estudiante deberá aprender a aprender de su experiencia personal. Debe aprender a obtener el máximo provecho de cada actuación profesional. De tal modo, la facultad de Derecho debe ser pensada como el punto de partida en el largo proceso de aprendizaje del Derecho y no como el principio y fin de la enseñanza legal.

De esta forma, centrado en un modelo activo de enseñanza, de aprendizaje significativo, constructivista, con enfoque en competencias, la actuación del alumno es el centro de atención, teniendo el proceso pedagógico como fin explícito, un método que le permita al alumno analizar y reflexionar sobre su actuación y corregir sus errores, con base en la experiencia proporcionada por los casos reales o simulados, en los cuales él puede interactuar con clientes reales.

La metodología clínica, en este orden de ideas, tiene que desarrollar habilidades y destrezas, pero también nuevas técnicas de análisis que le permitan al estudiante encarar los desafíos que la actual sociedad plantea.

Así, de acuerdo con Ámsterdam (1984) las facultades de Derecho norteamericanas sólo han instruido a sus estudiantes en el empleo de tres técnicas de análisis:

- a) Lectura e interpretación de los precedentes judiciales.
- b) Análisis doctrinario de los casos y su aplicación.
- c) Pensamiento lógico.

Técnicas que no han sido complementadas, con:

a) Razonamiento fin-medio: es el proceso por el cual se parte de una situación de hecho que presenta un problema o una oportunidad y se imagina de qué manera el problema puede ser resuelto o la oportunidad aprovechada. Primero se trazan como en un lienzo todos los posibles fines u objetivos por alcanzar y desde ellos se proyectan todos los posibles caminos que deben recorrer para alcanzar tales metas. Ello incluye a estimación de la probabilidad de éxito de determinados medios, un camino dialéctico entre medios y los fines, e ir imaginando a cada paso qué nuevo paso debe darse.

b) Formulación de hipótesis y testeo en la búsqueda de información: este método tiene por objeto obtener la información necesaria para adoptar decisiones. En muchas ocasiones, a fin de contar con elementos para una decisión, se comienza a recopilar cada pieza de información aun cuando su relevancia sea remota. Formular hipótesis acerca de qué tipo de información es realmente importante, es una precondition para un relevamiento eficiente de la información. El problema es que esa hipótesis debe ser formulada necesariamente antes de obtener la información que podría generar alternativas y quizá mejores hipótesis. Existen modelos de razonamiento que en este tipo de situaciones ayudan a seleccionar mejores hipótesis iniciales, con el propósito de guiar en la recopilación de información para un caso o para adoptar una decisión; y al mismo tiempo posibilitan testear, modificar o aclarar la hipótesis progresivamente, a medida que se adquiere mayor información adicional.

c) Adopción de decisiones en situaciones que implican diferentes y usualmente inciertos grados de riesgos: se trata de situaciones en las que se presentan diferentes

líneas de acción, a cada una de las cuales les corresponden probables consecuencias legales [...] al no poder establecer claramente la consecuencia jurídica de cada curso de acción, el riesgo de una u otra vía no puede ser plenamente evaluado. Es necesario entonces realizar análisis comparativos de riesgo de una y otra potencial consecuencia jurídica y del grado de incertidumbre sobre las posibles consecuencias legales que corresponde a uno u otro curso de acción.

Desde una perspectiva finalista, con este sistema de enseñanza, el objeto principal de las Clínicas es principalmente el acceso de los estudiantes de Derecho de cualquier nivel a la práctica, de manera que, al mismo tiempo que se refuerzan sus enseñanzas teóricas, adquieren las capacidades profesionales necesarias en la práctica litigiosa, de negociación o de técnica legislativa, así como de *lobby*, todo ello bajo la supervisión de profesores que ejerzan esas tareas junto a su actividad académica.

Conclusiones

1. La actividad del Abogado comprende tradicionalmente dos áreas, el saber jurídico y la exposición u oratoria. En antaño ambas se ejercían por separado pero en la actualidad se ejercen en conjunto.
2. Que con el advenimiento del pensamiento científico se teorizó el derecho como disciplina formalista, reductible a fórmulas y figuras jurídicas expuestas por una voluntad superior como lo es el Legislador. Con lo cual la contraposición de ideas y la “búsqueda de lo justo” quedó reducido a lo expuesto en la Ley. Surge así el positivismo y el dogmatismo jurídico, los cuales alzaron la bandera de la certeza jurídica.
3. El proceso formativo del abogado se sintetizó como consecuencia al conocimiento del texto legal, debido a esta certeza que otorga la Ley lo cual llevó a que la metodología que hasta el siglo XVIII se empleaba, se fraccionara quedando exclusivamente en la lectio, más conocida en la actualidad como clase magistral.
4. La excesiva confianza en el formalismo jurídico sustrajo la “controversia con relevancia jurídica” de la realidad, con lo cual la actividad del profesional del derecho fue privada de la necesidad de articular, de relacionar, de crear soluciones, reduciendola básicamente a mero encuadrador y aplicador de la ley, una suerte de tecnócrata jurídico.
5. En la época contemporánea el escenario en que se desenvuelve el abogado ha cambiado sustancialmente. Se le requieren ya no solo el conocimiento del derecho local, sino su relación con el de otras regiones, así como destrezas y habilidades que en antaño eran innecesarias. De esta forma la metodología

formativa obligatoriamente debe ser modificada para que sea simétrica con estas nuevas exigencias requeridas al profesional.

6. Dado este nuevo escenario el cambio de paradigma educativo debe volcarse hacia un marco teórico pedagógico que fomente o permita una acción activa del educando, participe y constructor de su propio conocimiento y formación en colaboración e interacción no solo con el docente, sino con sus pares y la realidad práctica desde donde extrayendo los insumos reflexione respecto de ella y en este recorrido reconstruya y transforme cuerpos teóricos, tome en consideración el contexto académico, los objetivos, los contenidos, los procesos de pensamiento y acción, y desarrollen métodos, procedimientos y estrategias que propicien y faciliten la construcción del conocimiento y aplicación del marco normativo, no como formulas que contienen la solución sino las bases del sentido de lo que la justicia reclama.

De esta forma los principios pedagógicos del constructivismo satisfacen la ambición de aplicar la didáctica jurídica en la formación del abogado, siempre que se asuma que el solo conocimiento del texto legal por el alumno no basta sino que debe aprender a buscar los conocimientos que necesita, como piedra angular no solo de su formación profesional sino en cuanto persona para hacer frente a la actualización de conocimientos y cambios legislativos. Pero así mismo el desarrollo de las competencias que permitan la aplicación pertinente y selectiva de los conocimientos que se requieren, según las situaciones que se presentan.

7. En síntesis, asumir que el aprendiz dispone, en cuanto sujeto en formación, de lo necesario para aprender: su carga socio-cultural previa, sus capacidades cognitivas y curiosidad propia que solo debe ser provocada hacia el logro del fin que busca. El asunto fundamental del proceso educativo está en el aprendizaje, todo lo que compone la actividad de la enseñanza debe concebirse y funcionar como facilitador de dicho proceso. Es de suma importancia la reflexión y la creatividad que se lleven a cabo en esta materia; no obstante, el reto es efectuarlas sin olvidar que la causa y fin de toda labor docente es el aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

Amsterdam, Anthony G., 1984. Clinical Legal Education-A 21st. Century Perspectiva, en Journal Legal Education, 162, nro. 34. (Traducción Propia).

American Bar Association. 1992. Section of Legal Education and Admissions to the Bar. Legal Education and Profesional Development: an Educational Continuum. Report of the Task Force on Law Schools and the Professions: Narrowing the Gap The MacCrate's Report. (Traducción propia).

Abramovich. Víctor E. 1999. La enseñanza del Derecho en las clínicas legales de interés público, en Defensa de Interés Público, nº 9, U. Diego Portales, Santiago de Chile.

Álvarez, Alicia. 2007. La educación clínica: Hacia la transformación de la enseñanza, en Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados, Sans Serif Editores, México.

Aedo Barrena Cristian. 2014. Formación por competencias y enseñanza del Derecho. En Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile N°1, vol. 1, 1° semestre. Chile.

Agudo Ruiz, Alfonso. 1999, La enseñanza del Derecho en Roma, Colección Jurídica, Universidad de la Rioja, La Rioja. España.

Alfonso X. Las siete partidas del sabio Rey, 1758, en Suprema Corte de Justicia de la Nación, México 2004. Pág. 19.

Ausubel David F. 1978. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillo, México, 1978 Ver David F. Ausubel, Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillo, México.

B

Bandieri, Luis María. (S.F.). La enseñanza del derecho y la formación plenaria del abogado. Integración de Teoría y práctica a través de la formación de profesionales reflexivos.

Bates A. W. 2015. Teaching in a Digital Age. 26/octubre/2018, de Creative Commons Sitio web: <https://cead.pressbooks.com/chapter/3-3-clases-magistrales-aprender-escuchando/>

Becco, Guillermo R. 2001. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje, conceptos centrales perspectiva Vygotskyana. 04 febrero 2019, de Ideasapiens.com Sitio web: <http://www.robertexto.com/archivo13/vygotsky.htm>.

Beltrán, J. 1993. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Bellow y Moulton. 1981. The Lawyering Process (Foundation Press, New York, 1981. P. 249) Law School Careers and Professional Socialization, de la Harvard Education Rev., nº 352, pp. 352 y ss. (Traducción propia).

Bodrova, Elena y Debora, J. Leong. 2005. La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. SEP. México.

Böhmer, Martín. 2005. Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina. Rev. Sistemas Judiciales, Argentina.

Boehrer, J. y Linsky. M. 2002. Teaching with cases: learning to question. New directions for teaching and learning No. 42. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado el 04 febrero 2019 de <http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/casediscussion.pdf>. (Traducción propia).

Boehrer, J. 2002. On Teaching a Case. Kennedy School of Government, Harvard University. pp. 1-8. (Traducción propia).

Bravo Lira, Bernardino. 1998. Estudios de Derecho y Cultura de abogados en Chile 1758-1998: tras la huella ius commune, codificación y descodificación en el nuevo mundo. Revista de estudios histórico-jurídicos, (20), Chile.

Bruner, Jerome. 1972 El Proceso de educación, México: Ed. Uteha.

C

Carbonell, Miguel. 2002. La enseñanza del derecho en México. Vientos de cambio y oscuridades permanentes, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM México.

Cáceres, Enrique. 2008. Constructivismo Jurídico, Verdad y Prueba, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México.

Chalita, Graciela. 2008. Implementación del método de casos en la enseñanza del derecho internacional, en Jornadas de Innovación en la Enseñanza del Derecho, 22 y 23 de mayo de 2008, Facultad de Derecho UBA. Argentina.

Calero Pérez, Mavilo. 2009. Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas, 1a. reimpr., Alfaomega Editores, México.

Cárdenas Méndez, María Elena. 2007. En: Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María Carmen (coords.), Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas, Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Claro Solar, Luis. Explicaciones de Derecho civil chileno y comparado, 17 vol., Santiago 1898, 1927, cito, 2a. ed., Santiago 1942-44, 1, 29, 31. Chile.

Clérico, Laura. 2004. Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el método de casos, Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 2, N° 2, 13-41, Argentina.

Carrasco Fernández, Felipe Miguel. 2016. Constructivismo Jurídico en la enseñanza del Derecho en la Globalización. En Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico Tomo 1 (111-127). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas Serie Versiones de Autor, núm. 9.

Castillo Arredondo, Santiago y Cabrerizo Diago, Jesús. 2010. Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson educación, S.A. Madrid. España.

Coloma Correa, Rodrigo. 2005 "El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile", Ius et Praxis Año 11 N° 1. Chile.

Coll, E. 2006. Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8.

Correa Labra, Enrique. 1992. Discurso de inauguración del año judicial. 1 de marzo de 1992, en Diario Oficial, Santiago 15 de marzo de 1992. Chile.

Comenio, Juan Amós. 1998. Didáctica magna, 8va Ed. Editorial Porrúa av. república - Argentina, México.

Comisión Nacional de Acreditación. 2016. Criterios de evaluación para carreras de derecho. 02-Noviembre-2018, de Comisión Nacional de Acreditación Sitio web: <https://www.cnachile.cl/Paginas/pregrado-criterios-especificos.aspx> Pág. 4-5.

Courtis, Christian. 2007. La educación clínica como práctica transformadora, en Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. Sans Serif Editores, México.

D

Díaz Barriga, F. 2005. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw Hill. Recuperado el 30 de enero de 2019 en http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/15/El_aprendizaje_basado_en_problemas_y_el_metodo_de_casos%5B1%5D.pdf

F

Fernández de Buján, A. 2008, Derecho Público Romano. Recepción, Jurisdicción y Arbitraje, p. 135.

Fix-Zamudio, Héctor. 2004. Metodología, docencia e investigación jurídicas, Ed. Porrúa, México.

G

García Garrido, Manuel Jesús. 2005 Derecho Privado Romano. Casos, Acciones, Instituciones. Tomo I, 14ª ed. Ediciones Académicas, Madrid.

González Morales, Felipe. 2003, Cultura judicial y enseñanza del derecho en Chile: Una aproximación. Centro de Investigaciones Jurídicas. Chile.

Guzmán Brito, A. 2010. La codificación del derecho. Revista De Derecho De La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 0(8). Consultado el 3 Noviembre, 2018, de <http://www.rdpucv.cl/index.php/rderecho/article/view/115/106>.

García Venegas, David. 2008, Hacia una nueva enseñanza del Derecho, Misión Jurídica. Revista de derecho y ciencias sociales, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia.

Goikoetxea, Edurne; Pascual, Gema. 2002. Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia Educación XX1, núm. 5, pp. 227- 247 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.

Golich V., Boyer M. Franko P. y Lamy S. 2000. The ABCs of Case Teaching. Pew Case Studies in International Affairs. Institute for the study of diplomacy, Georgetown University. En https://www.jstor.org/stable/44218104?seq=1#page_scan_tab_contents

Godio, Leopoldo M. A. 2016. El “método de casos”: algunas consideraciones para su aplicación a cursos de derecho internacional en universidades argentinas, en particular, la UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja, N° 16, Pág. 53-56. Argentina.

Gómez Pawelek, Jeremías. 2011. El Aprendizaje experiencia. 31 Enero 2019, de Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Sitio web: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf.

Gillet, P. 1991. Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF. (Traducción Propia).

H

Hernández Gil, Antonio. 1971. Metodología de la Ciencia del Derecho, Tomo I, pág. 78. Ed. Tecnos, Madrid.

I

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (N.N.). El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. 30 Enero 2019, de Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

J

Jerome Frank. 1933. Why Not a Clinical Lawyer-School? nº 81 U. Pa. Law Review, (Pp. 907-923.) (trad. José Puig), Bosch, Barcelona, 1957. P. 67 y ss.

K

Kunkel, Wolfgang. 1999. Historia del Derecho Romano, Editorial Ariel, Barcelona, 9a. edición. 5a. reimpresión, página 108.

L

Lazo González, Patricio. 2011. Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas. *Ius et Praxis*, 17(1), 249-262.

Le Boterf, G. Compétence et navigation professionnelle, Paris, Éditions d'Organisation, 2001. (Traducción propia).

Le Moigne, J. L. 1977. La théorie du système général: théorie de la modélisation, Paris, Presses universitaires de France. (Traducción Propia).

Lynch, Dennis O. 1981. Legal roles in Colombia. Uppsala, Scandinavian Institute for African Studies. New York, International Center for Law in Development. (Traducción Propia).

M

Margadant F., Guillermo. 1924. El Significado del Derecho Romano dentro de la Enseñanza Jurídica Contemporánea. Dirección General de Publicaciones, 1a ed., UNAM, México

Mayer, R. E. (1992). Guiding students processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 243-258). Nueva York: Academic Press. (Traducción propia).

Miller, Jonathan M. 1987, El método de casos y la educación legal en Argentina. Lecciones y Ensayos, N° 48, 339-359. Argentina.

Morin, B. 1989. Programme d'études et compétence des étudiants dans Pédagogie collégiale, vol. 2, nº 4, p. 32-38. (Traducción propia).

N

Noodt Taquela, María B. 2010, Derecho Internacional Privado: Libro de casos, 2da. Ed., Buenos Aires, La Ley, IX-XV. Argentina.

O

Ortín García, Carmen. 2007. Fernández de Buján, Antonio, Derecho público romano. Recepción, jurisdicción y arbitraje. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, (29), 547-550. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552007000100023>

Ortiz Vidal, María Dolores - Tomás Tomás, Salvador, Joseba A. 2011. IV Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho. Valladolid: Universidad de Valladolid, p. 909-910. España.

P

Peláez Villa, J. 2010. Aprendizaje basado en problemas, en <http://www.slideshare.net>. Pág. 2.

Pérez Perdomo, Rogelio. 2006. Introducción. En: La formación jurídica en América Latina, tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Pérez Perdomo, Rogelio. (2016). Reformar la educación jurídica ¿tarea para Sísifo? *Revista Pedagogía y didáctica del derecho*, vol. 3, 1º semestre, pp. 3-27.

Pérez, M.A. 2008. La efectividad del ABP, en J. García Sevilla, La metodología del aprendizaje basado en problemas, Universidad de Murcia, p. 123. España.

Peña González, Carlos. 2008. Notas sobre abogados y educación legal (Borrador para comentarios) {En línea}. Universidad de Chile. SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Yale Law School. <http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf>. (p. 3).

Peña González, Carlos. 2006. Entrevista por Jorge Jórquera en el marco del Foro Debate sobre la Crisis de la Educación, en su calidad de Rector de la Universidad Diego Portales y miembro del Consejo Asesor Presidencial para la Educación, realizada el 31 de octubre de

2006. Disponible en: <http://www.atinachile.cl/content/view/18069/Carlos-Pena-Necesitamos-recuperar-la-urgencia-de-la-preguntaPara-que-educamos.html>.

Peña González, Carlos. 2011. Nota de la Universidad Austral de Chile, publicada el 12 de abril de 2011 {En línea}. {13 de enero de 2018} disponible en: <http://noticias.uach.cl/principal.php?pag=noticiaexterno&cod=30254>)

Peña González, Carlos. 2009 Op. Cit. Notas sobre abogados y educación legal. A continuación se mencionan citas en FIGUEROA CAMACHO, Tania Milena. Educación jurídica ¿Crisis o realidad? En: La educación legal y la garantía de los derechos en América Latina. El Otro Derecho número 38 de 2009. ILSA - Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un derecho Alternativos. Bogotá, DC.

Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. 2008. “Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4”, J. García Sevilla (coord.), La metodología del aprendizaje basado en problemas, Universidad de Murcia,. Pág. 56. España.

Proyecto Tuning Latino América. 2004-2008 en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=235&Itemid=265>

R

Report of the Comitee on the Future of the In-House Clinic. op. cit., p. 511. En cierta medida recoge las ideas que ya aparezcan acerca de la concepción pedagógica en el artículo Marc Feldman “On the Margin of the Legal Education”, en 13 NYU Rev. Law & Social Change 607 1985. Pp. 614 y ss: Representación de papeles y énfasis pedagógico en la participación del estudiante, las interacciones entre pedagogía y actuación. (Traducción propia).

Report of the Comitee on the Future of the In-House Clinic. 42 Journal of Legal Education 508, pp. 511 y ss. (Traducción propia).

Reynolds, J.I. 1990. El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica. Valencia: Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana. Pág. 20.

Rodríguez Palmero, M^a Luz. 2004, La teoría del aprendizaje significativo, Centro de Educación a Distancia, Eds. Pamplona, España.

Rogelio Pérez Perdomo. 2016. Reformar la educación jurídica ¿tarea para Sísifo? Revista Pedagogía y didáctica del derecho, vol. 3, 1º semestre, pp. 3-27.

R. W. de Camilloni, Alicia; Celman Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, M. del Carmen. 1998. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, PAIDÓS Buenos Aires Barcelona México.

S

Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. y Konstant, J. W. (2000). Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Neuchâtel: OCDE.

Sánchez, A. M. 1999. El estudio de casos como técnica didáctica. Innovación educativa, 25-53.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 38, 681-712.

T

Tardif, Jacques, Désilets Mario, Paradis Fernand et Lachiver Gérard. 1992, Le développement des compétences: cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel dans Pédagogie collégiale, vol. 6, no 2, décembre 1992, p. 14-19. (Traducción Propia)

Tecnologico de Monterrey. 2007. El estudio de casos como técnica didáctica en <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>

U

Universidad Politécnica de Madrid. 2008. Aprendizaje Basado en Problemas. 30 enero 2019, de Servicio de Innovación Educativa (UPM) Sitio web: https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

V

Valle Acevedo, Aldo. 2006. Cultura jurídica y enseñanza del derecho ¿creencias o competencias? Revista Escuela de Derecho, nº 7, 85-89.

Vizcarro Guarch, Carmen y Juárez, Elvira. 2008. ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?. En J. García Sevilla (Comp.), El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria (pp. 17- 36). Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia.

W

Wilson, Richard. 2007. La educación legal clínica como un medio para mejorar el acceso a la justicia en países en desarrollo con democracias incipientes, en Marta Villareal y Christian Courtis coordinadores. Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados, p. 152.

Witker, Jorge. 1985. Técnicas de la enseñanza del derecho, 4a. ed., Editorial PAC-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. México.

Y

Ylarri, Juan S. 2012, “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”, Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 10, N° 20, 220-221. Argentina.