



SERIE MAGIS

Marcial Rubio Correa

1

IDEAS SOBRE QUÉ ES
APRENDER (Y ENSEÑAR)
DERECHO EN UN PREGRADO



Pontificia Universidad Católica del Perú FONDO EDITORIAL 2001

Marcial Rubio Correa (1948)

es profesor principal del Departamento de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde obtuvo el título profesional de abogado y los grados de bachiller, magister y doctor en Derecho.

Desde 1987 hasta 1995 fue Coordinador del Magister en Derecho con mención en Derecho Civil de la Universidad Católica. En 1988 fue elegido Jefe del Departamento de Derecho, cargo que ejerció hasta 1990. Desde 1994 ejerce el cargo de Vicerrector Administrativo por elección de la Asamblea Universitaria.

Ha escrito varias obras de Derecho, la mayoría de las cuales han sido publicadas por el Fondo Editorial de la Universidad Católica. Este trabajo recoge reflexiones sobre cómo enseñar el Derecho, hechas a propósito de los trabajos de reforma del plan de estudios de la Facultad de Derecho de la citada casa de estudios.

IDEAS SOBRE QUÉ ES
APRENDER (Y ENSEÑAR)
DERECHO EN UN PREGRADO

Marcial Rubio Correa

IDEAS SOBRE QUÉ ES

APRENDER (Y ENSEÑAR)

DERECHO EN UN PREGRADO



IDEAS SOBRE QUÉ ES
APRENDER (Y ENSEÑAR)
DERECHO EN UN PREGRADO
Marcial Rubio Correa

Copyright 2001 por Fondo Editorial de la Pontificia
Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria, cuadra 18, San Miguel
Telefax: 460-0872
Teléfonos: 460-2870, 460-2291 anexos 220 y 356
E-mail: feditor@pucp.edu.pe

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este
libro por cualquier medio total o parcialmente, sin permiso
expreso de los editores.

Primera edición: febrero de 2001
500 ejemplares
Impreso en Perú - Printed in Perú

Hecho en Depósito Legal, Registro N° 1501052000-3983
ISBN: 9972-42-361-1

Diseño de la colección:
Impresión:

Enrique Ottone
Industrial Gráfica S.A.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	11
1. INTRODUCCIÓN.....	13
2. QUÉ ES APRENDER DERECHO.....	17
3. LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO.....	21
4. NO SE APRENDE (NI SE ENSEÑA) UNA RAMA, SINO DERECHO.....	25
5. CÓMO SE APRENDE.....	27
6. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	35
6.1. DESTREZAS PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO (EN EL SENTIDO DE INFORMACIÓN).....	37
6.1.1. Definición.....	37
6.1.2. Claridad.....	38
6.1.3. Contraste.....	39
6.2. DESTREZAS PARA LA COMPRESIÓN SISTEMÁTICA DEL DERECHO.....	39
6.2.1. Determinación de qué es y qué no es norma.....	40
6.2.2. Determinación de qué dice la norma.....	40
6.2.3. Determinación de la jerarquía de la norma.....	41
6.2.4. Determinación de los encadenamientos de normas.....	42
6.2.5. Interpretación de normas.....	43
6.2.6. Integración de normas.....	44
6.2.7. Relación de lo sustantivo y lo procesal.....	44
6.3. DESTREZAS PARA LA APLICACIÓN DEL DERECHO.....	45
6.3.1. Elaboración de los hechos de un problema.....	45
6.3.2. Identificación y ordenamiento de los problemas.....	47
6.3.3. Identificación de las diversas vías de solución de los problemas.....	48
6.3.4. Discriminación de lo relevante y lo irrelevante.....	49
6.3.5. Descripción.....	49
6.3.6. Enunciación.....	50
6.3.7. Demostración.....	51

6.3.8. Clasificación.....	51
6.3.9. Elección.....	52
6.3.10. Argumentación.....	52
6.3.11. Discriminación de reglas aplicables.....	53
6.3.12. Análisis.....	55
6.3.13. Síntesis.....	55
6.3.14. Determinación de las relaciones entre derecho y realidad.....	56

**7. SOBRE EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE ACUERDO
CON ESTA PROPUESTA..... 59**

7.1. INTENTO DE SÍNTESIS DEL PERFIL DE NUESTRO
PROFESIONAL..... 59

7.2. APROXIMACIÓN AL PLAN DE ESTUDIOS QUE
REQUERIRÍA ESTE PROYECTO..... 60

7.2.1. Sobre las ramas o áreas del derecho..... 62

7.2.2. Los tres primeros ciclos semestrales..... 63

7.2.3. Del cuarto ciclo al sétimo..... 65

7.2.4. Ciclos octavo y noveno..... 66

7.3. TEMAS VINCULADOS AL TRABAJO EN LA CLASE..... 66

7.3.1. La preparación del curso.....66

7.3.2. Los elementos de contenido del curso.....69

7.3.3. El dictado en clase.....70

7.3.3.1. La clase-conferencia.....71

7.3.3.2. La clase activa.....74

7.3.3.3. La importancia de la motivación.....81

7.3.4. La metodología de evaluación.....83

7.3.5. Enseñar a aprender.....86

8. EPÍLOGO..... 89

BIBLIOGRAFÍA CITADA..... 93



PRESENTACIÓN

Con este volumen la universidad inicia la serie «Magis», a cargo del Centro para el Magisterio Universitario, espacio destinado a la difusión de materiales elaborados por sus profesores sobre temas que promuevan la discusión acerca de la tarea docente, en la permanente búsqueda de la innovación y la excelencia, a la vez que constituirán sin duda valioso aporte al sistema universitario nacional para lograr niveles de calidad en la enseñanza-aprendizaje de las distintas especialidades que ofrecemos a nuestros estudiantes.

Para la enseñanza del Derecho se cuenta con textos muy antiguos. Uno de ellos fue la Instituta de Justiniano, elaborada por sus codificadores en el siglo VI después de Cristo. Las clases de educación superior en materia jurídica se apegaron durante siglos a su texto, siguiéndolo en el orden de exposición de los autores. En buena parte del mundo occidental todavía se estudió con la Instituta, párrafo a párrafo, hasta bien entrada la primera mitad del siglo XIX.

El siglo pasado fue el de las grandes codificaciones y la enseñanza del Derecho Cambió la Instituta por los códigos, pero no el método, que fue trasladado casi mecánicamente del Derecho Romano al de los Estados-Nación.

Este ensayo discute el método mismo de la enseñanza del Derecho con miras a la forma que esta disciplina tiene ahora y tendrá en el futuro. Reflexiona sobre el tema a partir de la pedagogía moderna, rescata lo que considera importante del pasado y propone modificaciones significativas que, de traducirse el trabajo profesor-alumno, conllevará transformaciones muy importantes. En un ámbito del conocimiento humano como el Derecho, que se enseña hace un milenio en las Universidades, indudablemente el propósito de este ensayo es polémico y estará sin duda sujeto a fuerte discusión

Salomón LERNER FEBRES

Rector

1.



INTRODUCCIÓN

Enseñar una profesión supone muchos elementos que se interrelacionan de manera compleja. Son, cuando menos, los siguientes:

- El perfil de profesional que se quiere obtener
- Los elementos esenciales de conocimiento conceptual y metodológico que debe adquirir el profesional
- El plan de estudios que debe seguir, lo que supone los cursos, su estructura, finalidades y secuencia
- La preparación del curso por el profesor y, luego, su actividad en clase, que incluye el trabajo de desarrollo del conocimiento y la evaluación

Existe un sistema de enseñanza del Derecho que reúne todos estos elementos de una manera particular. En sus grandes líneas, podemos decir que pretende dar al alumno el conocimiento de los grandes conceptos y, complementariamente, el ejercicio práctico sobre los mismos; se estructura en torno a un plan de estudios en el que los aspectos más importantes del Derecho son abordados en clase parte por parte, no integradamente, y se imparte mediante un trabajo de aula predominantemente magistral y con tendencia al trabajo memorístico.

La Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú ha modificado muchos de estos aspectos en las sucesivas reformas de enseñanza que ha realizado desde fines de los años sesenta hasta la actualidad. En ese sentido, tiene un perfil del profesional elaborado expresamente, ha puesto énfasis en el aprendizaje conceptual pero también en los métodos de trabajo intelectual y de investigación jurídica, ha revisado reiteradamente su plan de estudios y, a los aspectos propiamente jurídicos, ha añadido muchos otros elementos de interconexión con otras disciplinas que permiten que el egresado tenga la capacidad de dialogar con otros profesionales en equipos multidisciplinarios, ha trabajado las técnicas de enseñanza con método activo y, no menos importante que todo lo anterior, ha buscado que sus alumnos conecten los diversos conocimientos recibidos a través de los seminarios de integración que se dicta en los tramos finales de la carrera.

Sin embargo, la realidad plantea constantemente nuevos retos a la formación profesional: cambia la velocidad de adquisición de nuevos conocimientos; el Derecho se transforma con el desarrollo de la tecnología, particularmente con la que permite que las personas se relacionen e interactúen crecientemente; la legislación se desactualiza con mucha rapidez y en varias circunstancias no alcanza nunca la velocidad de los cambios técnicos; los diversos *derechos nacionales* se interconectan y requieren de soluciones crecientemente concertadas en el ámbito internacional.

Al abordar estos temas no pretendemos en absoluto tener respuestas definitivas. Todo lo contrario: nuestra intención es la de tratar el problema interconectando los elementos que aporta la pedagogía actual con las experiencias de enseñanza jurídica. En esta perspectiva intentaremos propuestas que quedan abiertas a discusión.

Tenemos la impresión de que aprender Derecho en la actualidad requiere de una transformación integral del sistema de enseñan-

za, que esté contenida en un plan de estudios que dé una visión inicial integrada del Derecho, fijándose sobre todo en los grandes principios y conceptos y con acento no solo en el aprendizaje de teoría, sino en la capacidad de aplicar esos conocimientos. Recién después debería venir la especialización a través de cursos que dicten partes del Derecho a profundidad para, al final de la carrera, retomar seminarios que vuelvan a dar una visión integrada del Derecho, pero esta vez ya a profundidad.

Esta aproximación, creemos, servirá para dar una sólida base de conocimiento jurídico al futuro profesional. No hay que olvidar que trabajará durante los próximos cincuenta o sesenta años y que, a lo largo de ellos, el Derecho será transformado varias veces de manera imprevisible. Por eso es indispensable darle el sustento sistemático que le permita entender los cambios, adaptarse a ellos y continuar con su capacidad de aplicación. La Facultad de Derecho que no forme a sus egresados de esta manera puede probablemente darles una buena formación para el corto plazo, pero sus profesionales dejarán de ser tales muy pronto si no han *aprendido a aprender* y, por consiguiente, si no han desarrollado el tipo de conocimiento que permite el ejercicio de esta capacidad en el futuro.

Todo esto nos hace pensar que es preciso, una vez más y como punto de partida, preguntarnos en qué consiste aprender Derecho.



2.



QUÉ ES APRENDER DERECHO

Muchas veces un abogado se encuentra con un gerente que conoce mejor que él la legislación aplicable a una actividad empresarial especializada, o con un asistente social que recuerda mejor las reglas sobre familia y menores, o con un contador que sabe casi de memoria cierta ley tributaria. Sin embargo, ninguno de ellos sabe *Derecho* estrictamente hablando.

Ese mismo abogado puede también recurrir en vía de consejo a uno de sus antiguos profesores quién, aunque pueda no haber pasado nunca sus ojos por las leyes con las que dicho abogado trabaja normalmente, es una fuente digna de crédito una vez informado de los detalles normativos porque *sí sabe Derecho*.

Una primera constatación consiste en que el abogado debe ponerse al corriente de las normas existentes para poder actuar en el Derecho. Si las conoce de memoria podrá actuar de inmediato y, si no, deberá informarse de ellas. Pero con esto se pone al nivel de los otros. ¿Qué es lo que, a partir de una información común con los demás, hace decir que *sí sabe Derecho*?

La primera respuesta, cierta pero parcial, consiste en decir que saber solo ciertas leyes no es saber Derecho, porque este incluye mu-

chos otros aspectos que necesariamente deben ser conocidos por un abogado. Por ejemplo, que la legislación sobre una actividad empresarial especializada se halla dentro del Derecho Comercial; que este tiene dimensiones de Derecho Público y de Derecho Privado cada una de las cuales, a su vez, tiene principios distintos. Además, todo el Derecho legislado está sometido a la jerarquía superior de la Constitución, la que debe ser aplicada prácticamente a cada circunstancia.

A lo que el párrafo anterior alude, correctamente, es a la visión sistemática del Derecho: no existen partes dentro del sistema jurídico. El lenguaje tradicional de la teoría se refirió siempre a ramas y esta metáfora recuerda inmediatamente a un árbol, ya que la rama solo puede ser tal si tiene tronco. En caso contrario, si se separa totalmente, se vuelve una estaca o un palo. La idea de los antiguos fue sistemática y por ello se refirieron a ramas. Los estudiosos contemporáneos prefieren hablar de conjuntos y subconjuntos, lo que no hace sino reforzar la idea de que el Derecho es un sistema.

Pero la diferencia entre el abogado que sí conoce Derecho y el que no lo conoce tanto, así como la diferencia entre el gerente lector de leyes y el abogado, va más allá de la explicación dada hasta aquí. Normalmente, cuando el gerente o el abogado ex alumno recurren al que se supone sabe más Derecho que ellos, lo hacen luego de haberse empapado de todos los aspectos normativos (y eventualmente sistemáticos) que conocen. A pesar de haber hecho estos esfuerzos, la situación no queda clara y por eso consultan.

Puede suceder, por ejemplo, que la posible respuesta a un determinado problema en un área especializada de la actividad empresarial sea la resolución de un contrato, o el pedido de daños, o una queja por competencia desleal, o una reclamación administrativa, o una denuncia de naturaleza penal o, inclusive, una acción de protección constitucional. A menudo la elección de una de estas vías excluye la posibilidad de

utilizar todas o algunas de las otras. ¿Cuál será la mejor para las circunstancias?

El dilema que se presenta en este caso se parece más al del maratonista que inicia la contienda, que al del velocista que está a punto de partir en una carrera de cien metros planos. El primero tiene que encarar la contienda estratégicamente: salir adelante para luego aminorar el paso; hacer lo inverso; determinar de qué competidores no puede alejarse en ninguna circunstancia; saber cuál parte del camino le es más fácil y cuál más difícil, etc. Es decir, tiene que plantearse los diversos problemas, no olvidarse de ninguno y elegir uno o varios cursos de acción. A la inversa, todo lo que el velocista debió pensar (que desde luego es mucho) queda atrás en la posición de partida: una vez llegado allí todo lo que necesita es técnica, fuerza y convicción.

De esta manera, saber Derecho es, también, poder manejar todas las variables de un problema determinado, encontrando sus diversas aristas jurídicas y los cursos de acción posibles para solucionarlo. Aquí aludimos a una habilidad parecida a la que tiene el dibujante en las manos: tanto la idea como la capacidad de hacerla realidad son indispensables. Sin ellas, el abogado es menos bueno.

Desde luego, la persona de leyes podrá además escribir sobre su experiencia profesional, analizar y criticar el Derecho existente, elaborar leyes, discutir la naturaleza del Derecho, tomar posición sobre su carácter de ciencia e, inclusive, hacer prospectiva para analizar sus posibles cursos futuros. En nuestro criterio, de todo ello puede darse vías iniciales al estudiante de pregrado: algunos, los más capaces, podrán tomarlo de allí. Sin embargo, una formación de este tipo se completará con estudios de postgrado bien diseñados.

Si todo lo dicho antes es cierto, entonces la formación de un abogado de pregrado debe contener lo siguiente: el conocimiento de los elementos normativos esenciales del Derecho (en el sentido que

usamos el término, *elementos normativos* no son solo disposiciones legislativas), la idea sistemática del Derecho y la capacidad de plantearse y resolver comprensivamente los problemas jurídicos.

Si ahora indagamos las significaciones pedagógicas de estas conclusiones, tendremos que referirnos necesariamente a las habilidades intelectuales que debe desarrollar un estudiante de Derecho en el transcurso de sus estudios, y el tema de las habilidades nos conduce necesariamente a la clasificación de las mismas, es decir, a su taxonomía. Trabajando sobre este punto podremos identificar cuáles son los aspectos del desarrollo intelectual del futuro profesional que nos interesa trabajar con mayor detenimiento en el ciclo de formación respectivo.



3.



LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Y EL APRENDIZAJE DEL

DERECHO

Benjamín Bloom contribuyó a desarrollar la clasificación y jerarquización de las habilidades fundamentales que lleva su nombre. La síntesis es la siguiente:

Los seis niveles fundamentales de la taxonomía de Bloom

Nivel	Conductas características del estudiante
Conocimiento	Recordar; memorizar; reconocer; recuperar.
Comprensión	Interpretar; traducir de un medio a otro; describir con las palabras de uno mismo.
Aplicación	Resolver problemas; aplicar información para producir algún resultado.
Análisis	Subdividir algo para mostrar cómo se reúnen sus partes; encontrar la estructura subyacente a una comunicación o mensaje; identificar motivos.
Síntesis	Crear un producto único y original ya sea en forma verbal o como objeto físico.
Evaluación	Tomar decisiones de valor acerca de diferentes asuntos; resolver controversias o diferencias de opinión. ¹

¹ ORLICH, C. DONALD, DONALD P. KAUCHAK, Robert J. HARDER, R. A. PENDERGRASS, Richard C. CALLAHAN, Andrew J. KEOGH, Harry GIBSON. *Técnicas de enseñanza. Modernización en el aprendizaje*. México: Limusa, 1994, p. 124.

Por las definiciones que utilizamos, preferimos reservar la palabra *conocimiento* a otro concepto y sustituirla aquí por la palabra *información*, que refleja mejor para el Derecho, en nuestro criterio, lo que se quiere decir con el primer nivel de la taxonomía expresada.

De ella se ha dicho lo siguiente:

La Taxonomía de Bloom, un trabajo clásico en el área de la enseñanza de las habilidades del pensamiento, fue bautizada con este nombre en honor a Benjamín Bloom, coautor de la taxonomía y un pensador determinante en materia educativa. El hecho de que esta taxonomía haya iniciado su cuarta década como guía de investigación en áreas tan diversas como la investigación de la enseñanza (Woolfolk, 1987), el diseño curricular (Posner y Rudnitsky, 1986), y la investigación sobre la interacción en el aula (Cazden, 1986) es un testimonio de su valor como una herramienta para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

En la Taxonomía de Bloom se clasifican las conductas cognoscitivas en seis categorías que van desde las más simples hasta las más complejas [...]. Al igual que otras taxonomías, la Taxonomía de Bloom es jerárquica, y los aprendizajes de los niveles superiores dependen del logro del conocimiento y las habilidades de los niveles más bajos.²

En el plano general del Derecho como sistema, una formación de pregrado debe cubrir necesariamente los tres primeros niveles: conocimiento (en el sentido de información ya señalado), comprensión y aplicación.³

En otras palabras, el plan de estudios en su conjunto, cada curso y cada parte de él, deberían ser analizados en función de si se está cumpliendo debidamente con estos tres niveles que, como ya se señaló,

² *Ibídem*, p. 123.

³ Cuando aquí nos referimos al Derecho como sistema queremos decir al conjunto del Derecho, no a sus subdivisiones ni al método de trabajo jurídico. El análisis, la síntesis y la evaluación son esenciales trabajando con estos dos últimos elementos, pero realizar estos procesos de pensamiento con el Derecho como conjunto requiere de una preparación y conocimiento superiores a los que se espera de un egresado del pregrado.

son sucesivos en el conocimiento humano: solo se comprende cuando se tiene previamente la información y solo se aplica cuando se tiene la información y se la ha comprendido.

Por supuesto que, al aprender, hay ciertas cosas de las que solo nos informamos: por ejemplo, al leer sobre un tema siempre encontramos bibliografía complementaria de la que tomamos nota sin leerla, por si acaso resulta útil más tarde; al analizar una ley podemos informarnos de que tiene conexión con alguna otra norma extranjera y solo lo apuntamos por si luego podemos referirnos a ella, etc.

También hay ciertas cosas que solo debemos comprender pero no aplicar: el abogado que estudia la problemática de la reproducción humana asistida tiene que comprender sus dimensiones biológicas pero no tiene que especializarse en ellas.

En síntesis, de lo que se trata es de que lleguemos al nivel al que tenemos que llegar en el aprendizaje (y la enseñanza) de cada unidad de trabajo, sin exceder lo que sea necesario, pero simultáneamente sin escatimar el nivel debido. El tema de los niveles de habilidad debe ser preocupación permanente para el alumno y sobre todo para el profesor al diseñar el curso, al preparar la clase, al dictarla y, por supuesto, al evaluar.

Dentro del Derecho, el conocimiento (en el sentido de información que le hemos dado) puede ser equiparado al conocimiento de la normatividad existente y de los conceptos que le son relativos. Entendemos por normatividad existente tanto normas positivas (producidas por cualquiera de las fuentes del Derecho) como principios jurídicos. Aquí está la claridad conceptual y la información actualizada de las disposiciones existentes.

La comprensión, en nuestro criterio, es esencialmente sistemática en el Derecho: cada concepto y cada norma tiene un lugar en el universo jurídico y, sobre todo, los hechos que ocurren en la realidad no

tienen un lugar predefinido dentro el Derecho, sino que tal lugar les es asignado: un incumplimiento de pago puede ser un problema civil, pero también penal, o de ambas naturalezas. Puede concluir en una negociación o en un proceso judicial (entre otras posibilidades). Es la comprensión sistemática la que permite *fabricar* el problema jurídico dentro del Derecho. Desde luego, muchas circunstancias de la vida son enmarcables solamente en una de las posibilidades que ofrece el Derecho, pero el buen abogado no debe ser formado para resolver las cosas simples, sino para abordar los problemas complejos, de la misma manera que nadie forma médicos para curar resfríos.

La aplicación consiste en el desarrollo de las habilidades de solución de los problemas encontrados mediante el uso de una metodología de trabajo adecuada. Es indispensable y resulta el ámbito del conocimiento donde se juega la verdadera capacidad profesional, de la misma manera que la del médico no se juega en diagnosticar sino en hacer desaparecer el mal. Desde luego, la aplicación de conocimientos depende de la comprensión y la información (y se enriquece en relación directa con ellas), pero supone una capacidad adicional generada por el aprendizaje que debe ser buscada como un objetivo específico y no debe ser tomada como un corolario necesario y automático.



4.



NO SE APRENDE (NI SE ENSEÑA) UNA RAMA, SINO DERECHO

Si el objetivo es conocimiento, comprensión y aplicación, y si ello se logra mediante el aprendizaje de partes, de sistema y de habilidades para lograr soluciones, entonces nadie aprende una rama del Derecho. Más bien, aprende de Derecho a través de una rama.

Así, no se es profesor de contratos o de constitucional (ni de tributario o de laboral). El profesor, al buscar el aprendizaje de sus alumnos en estas ramas, las vincula al tronco. Estamos seguros de que la inmensa mayoría de los buenos profesores de Derecho que creen que enseñan una rama, si analizan su trabajo, verán que enseñan sistemáticamente, solo que por diversas razones no han sido plenamente conscientes de ello. De lo que se trata es de desarrollar esta conciencia y, más aun, de aplicar la enseñanza del Derecho (y no solo de una de las ramas) en toda circunstancia: hacer que nuestros planes de estudio, nuestros esquemas de desarrollo de los cursos y en general nuestra praxis de trabajo lleven a ese resultado final.





5.



CÓMO SE APRENDE

Durante la parte final del siglo XIX y todo el siglo XX la didáctica ha sostenido que un ser humano, sin importar la etapa de la vida en que esté, aprenderá mejor si antes de abordar un tema específico tiene un esquema general de conocimiento en el que dicho tema se enmarque y, también, que aprenderá mejor si al estudiar aplica simultáneamente el conocimiento que va adquiriendo.

Fueron postulados que aparecieron frente a las concepciones tradicionales según las cuales la repetición y la asociación de ideas eran la forma de desarrollar el conocimiento.

Como resulta obvio, estas dos concepciones no solo tienen consecuencias teóricas. La elección de una u otra determina dos sistemas de aprendizaje y de enseñanza distintos. Sobre todo, cambia el papel del alumno, quien deja de ser un receptor pasivo y se convierte en un constructor activo del conocimiento que aprende. Según las concepciones contemporáneas reseñadas, el eje de la discusión pedagógica es la pregunta de *cómo se aprende*. Luego a la respuesta correspondiente se acomodará el *cómo se debe enseñar*. En relación con las concepciones tradicionales, esto transforma tanto la función que debe cumplir el profesor como la mayoría de hechos pedagógicos que ocurren durante la clase y, en general, durante el desarrollo del curso.

John Dewey fue un autor fundamental en esta nueva comprensión activa del aprendizaje. Su obra se desarrolla entre 1884 y 1948. De él dice Aebli:

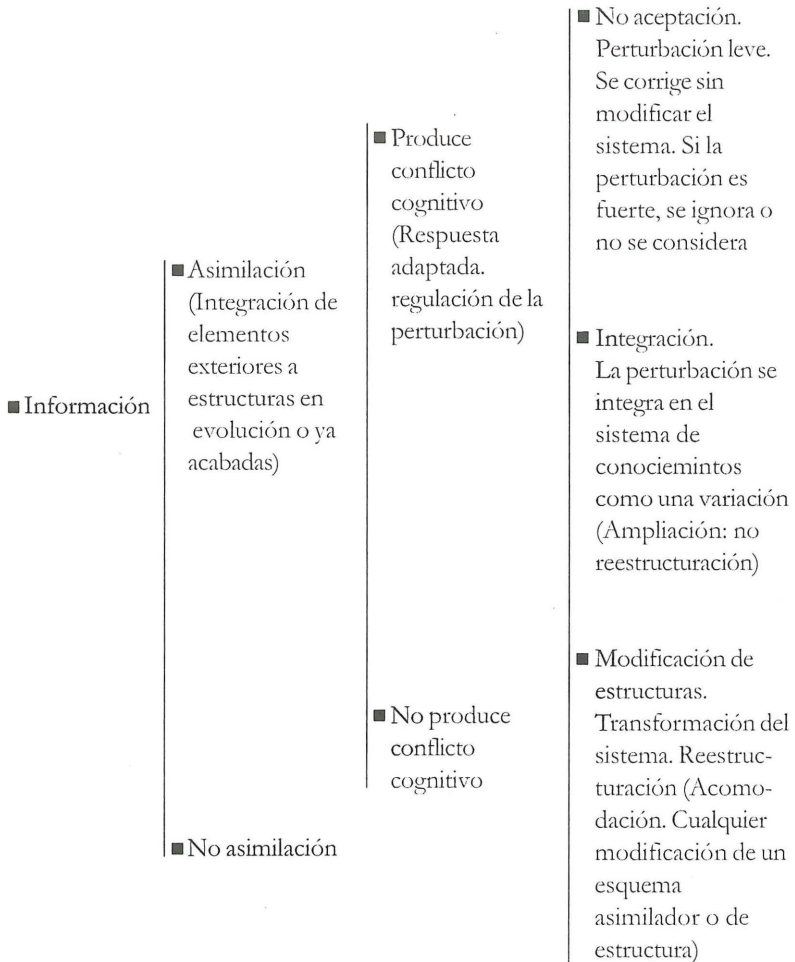
Dewey no se quedó en los enunciados generales acerca de la enseñanza. Su psicología lo condujo a formular reglas didácticas precisas, que se fundamentan en su análisis del acto de pensar. Los rasgos esenciales del método a seguir en la enseñanza son idénticos a los del acto de reflexión. Se necesita, en primer lugar, «que el alumno se halle en situación de auténtico experimento, que se le empeñe en una actividad continua que le interese por sí misma; en segundo, que un verdadero problema surja en tal situación como estímulo de la reflexión; en tercero, que disponga de información y realice las observaciones necesarias para la solución; en cuarto, que se le aparezcan soluciones provisionales de cuya elaboración ordenada sea responsable; en quinto, que se le dé posibilidad y ocasión de someter sus ideas a la prueba de aplicarlas para determinar su alcance y para que descubra por sí mismo su validez.¹

Esta es una afirmación que se refiere a la manera en que aprende todo ser humano y, por consiguiente, es aplicable a todas las circunstancias de aprendizaje. Aquí puede también apreciarse que los beneficios pedagógicos de la participación activa de quien aprende son un planteamiento conocido ya hace varias décadas.

Piaget, a su vez investigador y conocedor profundo no solo de la evolución del niño sino de los procesos de aprendizaje humano válidos para todas las edades, enunció principios y elaboró elementos que han tenido una gran influencia en la psicología educativa y en la didáctica de este siglo. Si bien los autores a los que nos hemos referido previamente demuestran que el aprendizaje activo y la constante reelaboración de conceptos ya se conocían desde tiempo antes, Piaget aporta una sistematización trascendental. Un cuadro resumen del esquema de asimila-

¹ AEBLI, Hans. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Pelusz, 1973, pp. 40-41.

ción de Piaget, tomado de *Constructivismo y Educación* de Antonio García Fernández y Artemio Fabregat Densdad, ha sido publicado por Fernando Hernández y Juana María Sancho:²



² HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María SANCHO. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994.

Puede apreciarse que la asimilación de conocimientos se abrirá camino dentro de la estructura conceptual que tiene adquirida el sujeto previamente al momento de aprendizaje de que se trata, o no habrá asimilación.³ La asimilación puede consistir en añadir un elemento nuevo al conjunto de conocimientos, cosa que ocurre cuando no se produce un conflicto cognitivo. Pero normalmente durante el aprendizaje se producirá un desequilibrio de conocimientos y entonces la solución será la integración o la modificación de las estructuras cognitivas preexistentes.

Si pensáramos en el Derecho, podríamos poner los siguientes ejemplos de asimilación:

- Una persona que lee la organización de los poderes del Estado dentro de la Constitución peruana probablemente aprenda ciertos detalles normativos sobre lo que escuchó en los noticieros o leyó en los periódicos, sin sufrir mayor conflicto cognitivo. Abre un nuevo compartimiento en el índice de sus conocimientos y pone allí lo recientemente adquirido.
- Si nuestro lector de la Constitución lee luego un trabajo sobre las formas de gobierno en la antigüedad asiática y trata de compararlas con su conocimiento de la Constitución peruana leída, probablemente considere que las dos cosas son muy distintas entre sí y no acepte los nuevos conocimientos (o abra otro compartimiento en su índice, sin vincular un fenómeno constitucional con el otro, lo que sería una errada adquisición de conocimiento).

³ Indudablemente hay una primera etapa del conocimiento que no tiene esquemas previos. Ella corresponde al aprendizaje del infante que se basa en los componentes emocionales, motores y sensoriales. Con ellos elabora sus primeros esquemas de conocimiento. Pero este aspecto no corresponde al tema que abordamos aquí.

- Nuestro lector puede leer un manual de Derecho Constitucional y recibir información adicional sobre los poderes del Estado (definiciones, características, descripciones, etc.), que será integrada dentro de su conocimiento inicial constitucional. Probablemente, el índice mental de la forma en que cree conocer ahora el fenómeno constitucional se parezca mucho al índice de la Constitución misma, pero sabrá algo más de cada una de sus partes.
- Nuestro lector lee una obra sobre las distintas formas de gobierno (presidencialista, parlamentarista o mixta) y entonces se da cuenta de que la Constitución no era la forma de organizar el poder dentro de un Estado sino, en todo caso, una de las posibles variantes de aquellas tres. Así, modificará sus estructuras de conocimiento: comenzará por reconocer que hay formas de gobierno; luego establecerá un escalón inferior con las tres formas señaladas; y, finalmente iniciará un tercer rango de conocimiento con las formas constitucionales de cada Estado (el suyo propio incluido), organizadas dentro de los grandes modelos. Habrá hecho una modificación de estructuras conceptuales.

En la psicología del aprendizaje contemporánea se acepta que esta es la mejor interpretación de la forma de aprender que existe en la actualidad. Doctrinariamente, su versión didáctica más acabada es el constructivismo, que puede ser resumido de la siguiente manera:

Desde la perspectiva de la psicología contemporánea existe consenso para asumir que el conocimiento es construido. En esta construcción, el actor fundamental es el sujeto, quien, en un intercambio dinámico con el entorno, lo selecciona, lo procesa y lo transforma. El actor realiza este proceso simbólicamente, es decir, con palabras, imágenes y esquematizaciones de la realidad. Aquí el lenguaje cumple un papel fundamental, pues, es el instrumento básico para la interiorización y la elaboración del mundo [...] El

conocimiento se ve desde la perspectiva de la construcción del sujeto, y la psicología le da una acepción propia (básicamente desde la orientación cognitiva), y lo define como las representaciones mentales que hace el sujeto del mundo físico, social y sobre sí mismo. Aquí, el núcleo fundamental es el de la representación y es a donde debemos llegar para hablar con pertinencia sobre la naturaleza del conocimiento humano.⁴

Y luego la misma autora añade, desarrollando la relación que existe entre la adquisición del conocimiento y su incorporación en la memoria:

Todo el aprendizaje debe suministrar esquemas de conocimiento, siendo esta su función principal. Un esquema es una estructura de conocimiento abstracto y genérico almacenado en la memoria que especifica los rasgos o atributos relevantes de un objeto situación o persona. En este sentido, los esquemas son el soporte de la estructura mental. Las funciones que cumplen los esquemas (guiones y marcos) en la construcción del mundo, son:

- a) Proporcionar una estructura de base que permita a la información literal llenar los espacios vacíos de la estructura. Esto facilita la comprensión y reduce el esfuerzo mental cuando se aprende.
- b) Dirigir nuestra atención y posibilitar la identificación de lo fundamental y lo secundario.
- c) Facilitar la elaboración de inferencias que van más allá de lo literal y lo concreto. Esto lo hacemos como necesidad cognitiva para completar la información y cerrar la comprensión.
- d) Facilitar el almacenamiento de la información a corto y largo plazo.
- e) Permitir la elaboración de síntesis conceptuales y ayudar en la reconstrucción del conocimiento.

Hemos señalado que los esquemas ayudan a pasar de la información a corto plazo a la de largo plazo. Un hallazgo importante de estas últimas décadas ha sido identificar la memoria como receptora y almacén que procesa la información en diversos niveles. Se denomina modelo multialmacén de la memoria.

⁴ REÁTEGUI, Norma. *El constructivismo. La dimensión individual y sociocultural*. Lima: CEDHUM, Centro Psicosocial de Desarrollo Humano, 1995, p. 11.

En el procesamiento se asumen tres niveles:

El primero, memoria transitoria sensorial, es la memoria a corto plazo que recoge los datos percibidos por los canales sensoriales.

El segundo nivel, memoria transitoria activa o memoria de trabajo, tiene como función mantener la memoria anterior pero codificándola, es decir, esquematizándola, haciéndola simbólica.

El tercer nivel es la memoria permanente verbal o memoria a largo plazo, cuya función es proveer códigos, estrategias para el funcionamiento del sistema.⁵

Y así, de esta manera de conceptualizar se puede obtener algunos principios importantes para la enseñanza:

La construcción cognitiva permite que se deriven tres principios generales a tener en cuenta en el aprendizaje.

- a) Los organizadores avanzados, cuya función es facilitar el aprendizaje al establecer un puente entre lo que se sabe y conoce y aquello que es necesario conocer.
- b) La diferenciación progresiva señala que para construir el conocimiento es necesario presentar las ideas generales seguidas por incrementos graduales y detalles.
- c) La reconciliación integradora nos señala que las nuevas ideas deben referirse y concretarse en los contenidos aprendidos previamente.⁶

Según esta posición, será más fácil entender el concepto de *capacidad* si se conoce antes el concepto de *persona* (del que la capacidad es un atributo), y también será más fácil entender la *capacidad de goce* y la *capacidad de ejercicio* si primero se sabe los dos conceptos anteriores (porque estos últimos son especies del concepto genérico de capacidad). Desde luego, siempre se enseña el concepto de persona antes que el de capacidad y, recién luego de este se enseña las capacidades de goce y de ejercicio. Sin embargo, lo importante es que esta metodología se

⁵ *Ibíd.*, pp. 17-18.

⁶ *Ibíd.*, p. 20.

utilice no solo para el mejor aprendizaje de cada parte del Derecho, sino también para todo el conjunto.

Es sobre la base de estos postulados sobre cómo se aprende mejor que consideramos que el plan de estudios de la carrera debe comenzar con una aproximación general y estructurada a todo el Derecho y, luego, continuar con cursos de especialización que produzcan asimilación por integración y por modificación de estructuras. Los seminarios de integración, al final, reforzarán la visión integrada del Derecho una vez que el alumno conozca los detalles que estudió en los cursos de especialización para cada tema y, además, desarrollarán sus habilidades de aplicación.

En este contexto, la organización del plan de estudios por áreas tiene la función de conectar los conocimientos entre sí, de manera que se forme un esquema inicial interiorizado en cada alumno, que luego se enriquecerá y transformará por su aprendizaje posterior.



6.



LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Aebli dice en la referencia a la escuela activa de principios de siglo a la que perteneció Dewey (ya citado antes): «El alumno no debe solamente aprender a utilizar correctamente los instrumentos intelectuales sino que, antes, debe fabricarlos, es decir, adquirir las nociones y las operaciones».¹

Y ya refiriéndose a Piaget, el mismo autor señala:

He aquí las operaciones en que las preguntas enunciadas reclaman ejecución: la pregunta ¿qué es? obliga a clasificar el objeto o el fenómeno propuestos; la pregunta ¿es más o es menos? obliga a una comparación para poner en evidencia diferencias y equivalencias; las preguntas ¿dónde? y ¿cuándo? obligan a ordenar en el espacio o en el tiempo alguna cosa; la pregunta ¿por qué? obliga a una explicación; la pregunta ¿para qué? obliga a una evaluación de los fines y de los medios; la pregunta ¿cuánto? obliga a contar, etc. Así, una pregunta o un problema no constituyen sino un proyecto de acción o de operación que el sujeto se apresta a aplicar a un nuevo objeto aún no clasificado, situado en el espacio, contado, etc. Desde luego se comprende también por qué ha podido decirse que una pregunta o un problema contienen un esquema anticipador: bajo forma más o menos esquemática anticipan en efecto la operación a efectuar.²

¹ AEBLI, Hans. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973, p. 42.

² *Ibidem*, p. 90.

En otras palabras, para adquirir conocimiento es preciso ganar destreza en las operaciones que permiten el desarrollo del aprendizaje. En verdad, los autores de textos de didáctica hacen listas más o menos extensas de ellas, pero aplicadas fundamentalmente al aprendizaje de la escuela primaria y secundaria. La enumeración descriptiva de operaciones de la cita anterior nos hace ver la conveniencia de preguntarnos cuáles son las destrezas que deben desarrollarse en el aprendizaje del Derecho. Si llegáramos a identificarlas, probablemente podríamos basar en ellas nuestra enseñanza.

Para avanzar en este terreno, consideramos importante retomar el hilo inicial, según el cual los diversos niveles del aprendizaje jurídico en el pregrado eran el conocimiento (en el sentido de información), la comprensión y la aplicación. Sobre la base de dichos niveles, ensayaremos una clasificación de las que, para nosotros, son las destrezas en las que se debe preparar un abogado y que, por consiguiente, son aquellas sobre las que tiene que trabajar un estudiante de Derecho.

De lo que se trata en el proceso de aprendizaje es de que el alumno desarrolle su habilidad para hacer por sí mismo cada una de las operaciones y para identificar las vinculaciones que pueden existir entre una operación y otra. Como veremos a continuación, definir supone clarificar y contrastar. Pero la manera correcta de que el alumno aprenda Derecho no consiste en darle una definición clara y distinta, sino en que él pueda definir. Los elementos didácticos para ello son numerosos y diversos (por ejemplo puede presentársele un caso y pedir claridad y distinción; o puede dársele los elementos de un concepto y hacer que él los elabore; o puede dársele diversas definiciones como si fueran fichas de información para que él sintetice su propia definición). Sin embargo, el objetivo pedagógico es claro: hay que desarrollar la destreza del alumno. Esto tiene dos consecuencias concurrentes y fácilmente perceptibles en la enseñanza: una concreta para el curso que se

dicta y, otra, de validez para el conocimiento de todo el Derecho. Si por ejemplo estamos enseñando el concepto de capacidad de ejercicio, es tan importante que el alumno adquiera dicho concepto perteneciente al curso de Derecho Civil I, como que al mismo tiempo desarrolle su capacidad de definir, destreza que es universal para todo el Derecho. El profesor deberá tratar de lograr los dos objetivos simultáneamente.

6.1. DESTREZAS PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO (EN EL SENTIDO DE INFORMACIÓN)

Antes hemos dicho que el conocimiento, entendido como información en el primer nivel de la taxonomía de Bloom, tiene para nosotros el contenido de la normatividad existente y de los conceptos que le son relativos. ¿Cuáles son las operaciones mentales que nos permiten desarrollar este grado de conocimiento en el Derecho?

Aquí hacemos la enumeración de las destrezas que, entendemos, son propias de la adquisición de información. Hay que tomar en cuenta que en el punto 2.2.3 enumeramos otra lista de operaciones que, en nuestro criterio, sirven tanto al nivel de la información como al de la comprensión porque pertenecen a las habilidades metodológicas de trabajo en el Derecho (tercer nivel de la taxonomía de Bloom) que se sirven de los dos primeros niveles aludidos.

6.1.1. DEFINICIÓN

Según el Diccionario de la Lengua Española consiste en una «proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de una cosa material o inmaterial».

Definir consiste así en enunciar dos aspectos de cada concepto: las particularidades características que lo identifican y aquellas otras que lo diferencian de los que le son parecidos. De esta manera, se alcanzará el conocimiento que corresponde a la primera regla del método de Descartes:

La primera de ellas consistía en no aceptar nunca como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal, vale decir, que evitaría cuidadosamente la precipitación y la prevención, no dando cabida en mis juicios sino a aquello que se presentase a mi espíritu en forma tan clara y distinta que no admitiese la más mínima duda.³

El abogado tiene que acostumbrarse a definir para tener una idea precisa de las categorías conceptuales del Derecho. La enseñanza, por consiguiente, deberá buscar que todo conocimiento necesario para un curso sea claro y distinto y, a la vez, que en cada oportunidad el alumno practique la operación.

Como resulta del propio texto, definir supone dos operaciones que le son instrumentales: clarificar y contrastar.

6.1.2. CLARIDAD

El Diccionario de la Lengua Española nos da dos significados complementarios para nuestros propósitos: «2. Efecto que causa la luz iluminando un espacio, de modo que se distinga lo que hay en él./3. Distinción con que por medio de los sentidos, y más especialmente de la vista y del oído, percibimos las sensaciones, y por medio de la inteligencia, las ideas».

Claridad será así, para nosotros, identificar todos los rasgos característicos de un concepto. Supone no solo percibir los elementos, sino elaborar la diferencia de lo esencial y lo accesorio.

³ DESCARTES, Renato. *Discurso del método*. BuenosAires: Sopena, 1959, parte II, p. 40.

6.1.3. CONTRASTE

Contrastar, según el Diccionario de la Lengua Española es, para estos efectos «Mostrar notable diferencia, o condiciones opuestas, dos cosas, cuando se comparan una con otra».

El contraste es la precisión sobre la diferencia entre dos conceptos. En el Derecho el conocimiento avanza muchas veces desagregando géneros en especies sucesivas y, además, esta tarea está siempre presente en el quehacer del jurista, gracias a los retos que presenta al Derecho una realidad siempre cambiante y crecientemente compleja. Las relaciones sociales variadas y los avances de las ciencias, entre otros elementos, exigen permanentemente una recomposición de los conceptos para adaptarlos a la necesidad de normar la realidad. Por ejemplo, la nueva tecnología médica en materia de genética ha requerido matizar y especificar los conceptos de paternidad y maternidad, desde que la fecundación del óvulo no ocurre necesariamente por vías naturales.

El estudiante de Derecho tiene que aprender que contrastar es parte de su quehacer cotidiano, y una tarea heurística siempre necesaria para enriquecer su conocimiento y desarrollar su comprensión del Derecho. Inclusive tiene que saber que los contrastes que serán necesarios mañana, resultan imprevisibles hoy. Por lo tanto, contrastar es parte esencial de su método de información sobre el Derecho.

6.2. DESTREZAS PARA LA COMPRESIÓN SISTEMÁTICA DEL DERECHO

Si consideramos el Derecho como un sistema compuesto de partes que se relacionan entre sí mediante ciertos principios que, en diversos grados, van ordenando el funcionamiento de todos los grupos y

subgrupos, entonces nuestra opinión es que las operaciones con que hay que trabajar son las siguientes.

6.2.1. DETERMINACIÓN DE QUÉ ES Y QUÉ NO ES NORMA

Este es un problema de fuentes del Derecho y consiste en determinar si cierto mandato existente puede o no ser norma jurídica y, en todo caso, si es válido o es inválido. El alumno tiene que saber distinguir las particularidades de la producción normativa en cada ámbito del Derecho, así como las reglas de supraordinación y subordinación de las mismas, que varían de una rama o conjunto a otro. Y lo más importante es que aprenda a manejar él mismo los criterios con los cuales se trabaja sobre el problema.

6.2.2. DETERMINACIÓN DE QUÉ DICE LA NORMA

El alumno, por la formación que trae de sus estudios anteriores, principalmente los secundarios, tiende a utilizar la norma en la forma literaria en que ha sido expresada, lo cual acarrea diversos problemas de comprensión. Los más destacables:

- Confunde lo que la norma dice con el argumento a contrario sobre dicho texto. Por ejemplo, el artículo 104 de la Constitución dice: «El Congreso puede delegar en el Poder Ejecutivo la facultad de legislar, mediante decretos legislativos, sobre la materia específica y por el plazo determinados establecidos en la ley autoritativa [...]». Si uno pregunta: «¿Dice la norma que si el Congreso no delega la facultad de legislar el Ejecutivo no puede dictar decretos legislativos?», la respuesta tiende a ser que esta última es una afirmación correcta. Sin embargo,

es un claro a contrario del texto de la norma y la mejor prueba de que es una afirmación errada son las autorizaciones constitucionales directas al Poder Ejecutivo para emitir decretos legislativos en sus artículos 80 y 81.

- Otras veces, las expresiones complejas lo confunden. Por ejemplo, el artículo 139 inciso 14 de la Constitución dice: «Son principios y derechos de la función jurisdiccional: el principio de no ser privado del derecho de defensa en ningún estado del proceso». En este caso sí es correcto decir que resulta de la letra de la ley que el inculpado, en todo momento, tiene derecho a ser asesorado por un abogado durante los trámites del proceso penal, porque la doble negación es una afirmación.
- Otras veces la existencia de ciertas conjunciones exige del alumno diferenciar distintos tipos de normas. Tal es el caso del artículo 1132 del Código Civil, que dice: «El acreedor de bien cierto no puede ser obligado a recibir otro, aunque sea de mayor valor». Es muy importante que el alumno sepa entender que no puede haber obligación de recibir otro bien, sea este de mayor, igual o menor valor. Lo obvio debe ser también percibido y a veces no es tan fácil lograrlo.

Ante las normas confusas es conveniente que el alumno discierna por sí mismo el contenido de lo que ellas dicen, desde luego, guiado por el profesor.

6.2.3. DETERMINACIÓN DE LA JERARQUÍA DE LA NORMA

Si en principio la jerarquía de las normas no ofrece problemas, en ciertos ámbitos del Derecho esta determinación no es fácil. Por ejem-

plo, el Código Tributario establece una cierta prelación de normas en función de su especialidad o no en la materia y, en los ámbitos del Derecho Administrativo, la profusión de resoluciones de diverso tipo hace muy difícil la jerarquización normativa. El alumno deberá capacitarse en discernir estos problemas en los diversos ámbitos y, en todo caso, deberá saber que es una pregunta que tiene que hacerse siempre.

6.2.4. DETERMINACIÓN DE LOS ENCADENAMIENTOS DE NORMAS

Es usual que el alumno tome las normas de manera aislada y no conjuntamente, con lo cual los significados normativos pueden variar significativamente. Un ejemplo que siempre nos ha sido útil en clase para demostrar esto es el artículo 46 del Código Civil, que dice:

La incapacidad de las personas mayores de dieciséis años cesa por matrimonio o por obtener título oficial que las autorice para ejercer una profesión u oficio.

Tratándose de mujeres mayores de catorce años cesa también por matrimonio.

La capacidad adquirida por matrimonio no se pierde por la terminación de este.

Solo cuando se llega al segundo párrafo se puede notar que el primero está impropiaemente expresado porque, en materia de matrimonio, se refiere solo a los varones. Las mujeres alcanzarán la capacidad desde los 14 años por casarse.

Desde luego, el problema es mayor cuando las diversas normas están separadas entre sí o cuando, inclusive, pertenecen a diversos niveles jerárquicos: por ejemplo, cuando una tiene rango de ley y la otra

pertenece al reglamento respectivo. La preocupación de encadenar el significado de las normas para capturar el pleno significado que tienen debe ser presentada permanentemente a los alumnos en el aprendizaje del Derecho.

6.2.5. INTERPRETACIÓN DE NORMAS

La interpretación jurídica es todo un capítulo de la teoría, que tiene diversos supuestos, procedimientos y reglas. Es tan importante que el profesor muestre los caminos de interpretación como que los alumnos desarrollen su habilidad buscando el significado correcto de las normas. Darles todo trabajado en materia de interpretación impide que ellos desarrollen por sí mismos su habilidad interpretativa y, como es claro, los detalles de la interpretación jurídica varían de rama en rama dentro del Derecho. Por consiguiente, a interpretar no se aprende de una vez por todas, sino que hay que matizar dicho aprendizaje en cada conjunto y subconjunto del Derecho con las reglas especiales apropiadas. En este sentido es fundamental que el profesor de una especialidad determinada enseñe y haga practicar a sus alumnos sobre cómo realizar interpretación en ella, especialmente cuando se trate de los problemas más complicados.

Ponemos la interpretación dentro de las operaciones que pertenecen al sistema jurídico y no a los conceptos, porque resulta evidente que para interpretar hay que manejar un conjunto de principios y un conocimiento sistemático de los contenidos del Derecho. En algunos casos estos principios y contenidos pertenecerán a todo el Derecho y en otros pertenecerán a ciertos conjuntos y subconjuntos (por ejemplo, las reglas de la responsabilidad del infractor del Derecho serán distintas en el ámbito penal, en el administrativo y en el civil).

6.2.6. INTEGRACIÓN DE NORMAS

La integración, entendida como la solución de problemas jurídicos a través de la analogía y la recurrencia a los principios generales, es trabajo que las personas vinculadas al Derecho realizamos permanentemente. Es un campo espinoso por las dificultades que conlleva crear soluciones normativas para casos no previstos por las disposiciones existentes. Aquí funcionan los criterios de *donde hay la misma razón hay el mismo derecho*; *quien puede lo más puede lo menos*, etc. El alumno tiene que aprender a trabajar con ellos en los diversos ámbitos del Derecho. El profesor de cada especialidad debe dar los criterios generales de su aplicación en la disciplina respectiva y lo ideal es que haga trabajar al alumno con ellos.

6.2.7. RELACIÓN DE LO SUSTANTIVO Y LO PROCESAL

En el Derecho contemporáneo la distinción entre los asuntos de fondo y los de procedimiento se ha separado desde el punto de vista académico. Sin embargo, desde el ángulo profesional no se puede pensar unos separados de los otros y, es más, la elección de lo sustantivo influye en los aspectos procesales y viceversa.

Si bien la profundización de los aspectos sustantivos y procesales puede hacerse por separado, es indispensable que el alumno siempre tenga presente lo uno cuando trabaja con lo otro. En este sentido, una presentación global del Derecho en los primeros ciclos y una constante referencia a lo sustantivo cuando se profundiza lo procesal, o a lo procesal cuando se analiza lo sustantivo, ayudará a que el alumno instaure en su método de trabajo la preocupación por vincular estos dos aspectos tan importantes. Es claro que de lo que se trata no es de abordar los asuntos de forma en una clase de temas de fondo o viceversa,

sino de atraer la atención del alumno a la otra problemática para que haga la vinculación mental correspondiente y elabore soluciones de carácter general a los casos que esté trabajando.

6.3. DESTREZAS PARA LA APLICACIÓN DEL DERECHO

Incluimos aquí las operaciones que nos parecen fundamentales para plantear y resolver problemas jurídicos y que, por lo tanto, pueden estar referidas al buen manejo de la información, de la comprensión sistemática o de ambos elementos simultáneamente. Por ello las agrupamos en este tercer ámbito, en vez de incluirlas en alguno de los dos anteriores.

6.3.1. ELABORACIÓN DE LOS HECHOS DE UN PROBLEMA

El abogado suele ser formado para resolver problemas a partir de la normatividad jurídica, pero para identificar los problemas tiene que ser perspicaz en la determinación de los hechos. En realidad, el trabajo jurídico comienza con la elaboración del *qué ocurrió* y esto es muy importante porque, normalmente, la persona que recurre a él no tiene idea de cómo procesar los hechos ocurridos.

Desde el punto de vista profesional, los hechos no son un acaecer objetivo frente al cual elaboramos una respuesta. Antes bien, son una selección de los elementos que presenta la realidad y que nosotros reconstruimos para crear el fenómeno frente al cual se deberá dar la respuesta del Derecho.

Por ejemplo, para la firma de un contrato poco importará la ropa que llevaban los firmantes; pero si hubo un asesinato en una noche de luna llena, será fundamental saber si el vestido utilizado por el agresor

permitía que la víctima lo viera a la distancia o, más bien al revés, estaba dispuesto para ocultarse.

Aprender a trabajar con los hechos debe ser tarea esencial del aprendizaje jurídico y el profesor debe facilitar tal ejercicio en todas las disciplinas porque, desde luego, su ameritación varía de especialidad a especialidad.

No se puede hacer un catálogo de todas las suboperaciones mentales que intervienen en el trabajo de hechos para un abogado, pero lo esencial puede ser lo siguiente:

- Los hechos deben ser ordenados. No existe el orden perfecto, pero tiene que haber uno, cualquiera que sea. En el Derecho es recomendable trabajar cronológicamente, porque las normas jurídicas tienen una aplicabilidad en el tiempo que debe ser siempre analizada. Pero pueden existir otros criterios que, en ciertas circunstancias, sean verdaderamente importantes.
- No todos los hechos tienen el mismo valor. Algunos son relevantes y otros irrelevantes. El ejercicio de discriminar es muy importante.
- No todos los hechos tienen igual grado de certeza: algunos pueden ser fácilmente probados y otros no. La prueba es esencial en el Derecho.
- La percepción de los hechos por las personas es una imagen de la realidad pero no es la realidad: suelen haber versiones distintas y hasta contrapuestas de los hechos por esta causa. Por consiguiente, no hay que dar por hecho comprobable la versión de una sola parte, sobre todo si tiene compromiso emocional con lo ocurrido.
- En el Derecho los hechos antecedentes y las respuestas que recibieron pueden ser elementos condicionantes de las respuestas pos-

teriores, siempre que haya analogía entre los hechos previos y los actuales bajo estudio. Conocer las variables determinantes de las analogías es muy importante para discriminar lo que se parece y lo que no se parece.

El alumno deberá ser entrenado por el profesor en el manejo de estos y otros elementos propios de su disciplina. En esto hay que tener en cuenta que el ejemplo claro y simplificado es muy útil para comprender alguna idea, pero es inútil para desarrollar la habilidad de la aplicación. Por consiguiente, al lado del ejemplo claro y distinto habrá que hacer practicar al alumno con problemas que le demuestren la complejidad de los elementos conceptuales que debe considerar.

6.3.2. IDENTIFICACIÓN Y ORDENAMIENTO DE LOS PROBLEMAS

Los problemas son generalmente más de uno y se hallan interrelacionados entre sí. A menudo para responder a un problema habrá que plantearse otros cuyas respuestas sirven para solucionar al más genérico o comprensivo. Es muy fácil saber que nadie podrá ser condenado a pena o declarado inocente y libre a menos que se analicen la acción, la antijuridicidad, la imputabilidad, la culpabilidad y la problemática de la pena aplicable. Pero a su vez, para resolver cada uno de estos asuntos, habrá que plantearse otros problemas específicos.

Así, de cada caso se podrá construir un árbol de problemas, que consiste en el ordenamiento y relación de ellos entre sí. El buen abogado tendrá que plantearse todos los problemas y ordenarlos entre sí hasta que encuentra las preguntas fundamentales con las cuales se inicia la resolución del caso. Si no trabaja de esta manera, podrá dejar de responder asuntos fundamentales del tema bajo estudio.

No existe el árbol de problemas. Cada especialista elaborará el suyo propio y, a menudo, dos personas distintas harán un ordenamiento muy diferente de los problemas existentes en el mismo caso. Por ello, lo importante no es encontrar *la solución correcta* al trabajar con problemas sino, más bien, desarrollar el hábito de interconectarlos y jerarquizarlos.

El profesor debería entrenar al alumno en este conjunto de operaciones desde la perspectiva de su propia disciplina, a fin de darle a conocer las particularidades que la distinguen de las otras en este campo.

6.3.3. IDENTIFICACIÓN DE LAS DIVERSAS VÍAS DE SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS

Tanto al analizar conceptos como al trabajar sistemáticamente con ellos el alumno debe ser capacitado para encontrar todas las posibles y diversas vías de solución, a fin de que, contando con el elenco completo, pueda plantear estrategias de resolución buscando los aspectos positivos y negativos que cada una de ellas presenta frente a las circunstancias.

Lo más importante consiste en que, casi siempre, es posible encontrar más de una vía de solución a un problema jurídico y que, mientras más complejo es el problema, más soluciones pueden aparecer.

Por consiguiente, *la solución* no es algo que existe y que debe ser encontrado, sino que es una construcción inteligente de quien aplica el Derecho. Ser creativo en el diseño de soluciones jurídicas es tan importante como saber cuál es el problema jurídico frente al cual nos hallamos.

Las soluciones son muy distintas de ámbito en ámbito del Derecho. Por consiguiente, corresponde al profesor inducir al alumno a explorar estos caminos. No se trata aquí de que desarrolle paralelamente los contenidos esenciales del curso y las soluciones posibles,

pero sí de que induzca a su alumno a tener siempre presente el eslabón que vincula la situación a sus posibles soluciones.

6.3.4. DISCRIMINACIÓN DE LO RELEVANTE Y LO IRRELEVANTE

Ya hemos dicho que aprender a discriminar los hechos relevantes de los irrelevantes es fundamental para el trabajo jurídico. También lo es en los aspectos conceptuales y sistemáticos. El exceso de elementos para la consideración de un problema puede oscurecer su naturaleza y desvirtuar la apreciación de sus soluciones. El buen abogado tiene que estar capacitado, igualmente, para incorporar todo lo relevante y para desechar lo irrelevante. Esto es tanto más importante cuanto que la labor jurídica profesional es esencialmente heurística.

6.3.5. DESCRIPCIÓN

Según el Diccionario de la Lengua Española, describir consiste en «delinear, dibujar, figurar una cosa, representándola de modo que dé cabal idea de ella». En otro de los significados del vocablo el Diccionario dice que consiste en representar por medio del lenguaje, pero preferimos no utilizar esta acepción porque queremos diferenciar el pensamiento mismo de su expresión, cosa muy importante en el Derecho.

Consideramos que el abogado debe ser capacitado para tomar la idea cabal de las cosas a fin de enunciarlas luego. La descripción debe consistir en una prefiguración interna de las ideas. Es recién luego de tener claridad en este proceso interno que debe buscarse la forma mejor de proceder a la enunciación.

El abogado debe ser capacitado a describir para sí mismo, sobre todo porque al depender los problemas y las conclusiones de su

propia elaboración, tiene que lograr claridad para luego expresar sus ideas originales.

6.3.6. ENUNCIACIÓN

Según el Diccionario de la Lengua Española, enunciar es «expresar uno breve y sencillamente una idea». Muchos, con una aproximación empírica al Derecho, suelen confundir la enunciación con la oratoria, que es el arte de hablar con elocuencia. Constituyen dos cosas completamente distintas, aunque puedan confluír en la expresión de las ideas. La enunciación tiene dos características muy útiles en el Derecho: la brevedad, que contribuye a la comunicación, y la sencillez, que permite que el no entendido en Derecho pueda comprender mejor el mensaje. Es muy importante destacar que el abogado trabaja con la conducta de la gente en su vida cotidiana y, por lo tanto, será mejor profesional si tiene mejor capacidad de comunicación.

La comunicación es un fenómeno muy complejo pero que, en su formulación más elemental, supone un emisor, un receptor y un mensaje. Lo ideal es que este último llegue al receptor con el sentido y precisiones que el emisor quiere darle. Si ello no ocurre, el consejo profesional se desnaturaliza y puede llevar a errores sin solución.

Por ello mismo es importante diferenciar el proceso interno de descripción de las ideas, de la enunciación de las mismas. Para un buen profesional del Derecho deben ser dos aspectos distintos y cada uno requiere su propia elaboración. Son dos operaciones sucesivas, no una continuada.

Desde luego, en ciertos ámbitos del quehacer jurídico la oratoria entendida como el arte del uso de la palabra hablada puede ser de gran importancia. Pero será parte de una tercera operación, que sigue a la descripción mental y a la enunciación.

El alumno deberá desarrollar su capacidad de enunciar tanto como la de describir y, dado el caso, como la de expresarse oralmente.

6.3.7. DEMOSTRACIÓN

Según el Diccionario de la Lengua Española esta palabra tiene como una de sus acepciones la siguiente, que es la que nos interesa en este trabajo: «Prueba de una cosa, partiendo de verdades universales y evidentes».

En el Derecho romano-germánico la demostración de las soluciones partirá de los grandes principios y de las normas aplicables. Constituye un pensamiento eslabonado, que avanza por pasos hasta concluir que la consecuencia evidente de las reglas es la solución adoptada o, al menos, que es una de ellas y, en el entendimiento de quien la realiza, resulta siendo la mejor.

La demostración tiene que ser practicada por el alumno constantemente porque no es un aspecto operativo del pensamiento que se desarrolle en la enseñanza común de las humanidades en nuestro medio.

6.3.8. CLASIFICACIÓN

Clasificar conocimientos es un principio general del método de trabajo intelectual y consiste en disponer las ideas según órdenes determinados. Dijo Descartes como tercera regla de su método lo siguiente: «La tercera, ordenar los conocimientos, empezando por los más sencillos y fáciles, para elevarme poco a poco y como por grados hasta los más complejos, estableciendo también cierto orden en lo que naturalmente no lo tiene».⁴

No existe *el orden*. Sí debe adquirirse el método de ordenar las ideas. Desde el punto de vista del aprendizaje, la clasificación de los conocimientos es de primera importancia porque permite aprender mejor, como pudimos comprobar en las afirmaciones de Norma

⁴ *Ibíd*em, parte II, p. 40.

Reátegui referidas en una cita textual anterior: uno de los medios de avance más significativos del conocimiento consiste en la reelaboración enriquecida de las clasificaciones previas del sujeto sobre la base de las nuevas ideas adquiridas.

6.3.9. ELECCIÓN

Es una verdad común que el abogado no encuentra los hechos, las ideas, los conceptos, las soluciones. Más bien los construye a partir de los elementos del Derecho y de la realidad. Por consiguiente siempre tiene que hacer elecciones y no siempre ellas son completamente claras e indubitables. Al revés, mientras más compleja sea una situación, más difícil será escoger sus rasgos de hecho característicos; mientras más complejo sea un problema, más difícil será elegir entre las posibilidades de solución existentes.

El alumno tiene que acostumbrarse rápidamente a elegir entre alternativas no completamente claras, porque así será usualmente su vida profesional. Esta operación incluye la capacidad de delimitar las opciones y de sopesar sus aspectos positivos y negativos, a fin de obtener la mejor solución posible. Desde luego, la capacidad de elegir depende, entre otros aspectos, de las particularidades del ámbito del Derecho en las que se halle trabajando y por eso el aporte del profesor de la especialidad será siempre importante como orientación.

6.3.10. ARGUMENTACIÓN

Según el Diccionario de la Lengua Española, argumentar es «disputar, impugnar la opinión ajena», y también «descubrir, probar».

En la operación que tratamos se busca, por lo tanto, dos cosas: una primera es descubrir y probar una idea; una segunda, disputar con

una opinión ajena distinta. Dentro del quehacer jurídico es importante desarrollar las habilidades de enfrentar posiciones exitosamente porque, en ciertos aspectos, la actividad profesional consiste precisamente en enfrentar los argumentos propios a los ajenos.

Desde luego, el arte de argumentar es complejo y requiere preparación específica. Pero también es el manejo fluido de conceptos y relaciones sistemáticas y, en ello, la labor del profesor de especialidad puede ser decisiva para el alumno.

6.3.11. DISCRIMINACIÓN DE REGLAS APLICABLES

Un abogado tiene que discriminar permanentemente en la aplicación del Derecho las reglas generales y las excepcionales, las universales y las particulares y, también, tiene que discriminar la normatividad en términos de género y especie.

La regla general y la excepcional tienen principios de aplicación, incluidos los referentes a los procesos de interpretación e integración, muy distintos entre sí. Todo abogado debe ser entrenado en hacer permanentemente esta distinción como hábito de trabajo.

Lo propio pasa con la regla universal⁵ y la particular, que tienen significaciones distintas e, inclusive, pueden ser invalidadas mediante procedimientos y pretensiones judiciales diversas.

Finalmente, la interpretación sistemática del Derecho exige que las reglas sean trabajadas en términos de género y especie. Cuando se trabaja con elementos normativos, la arborización conceptual de los géneros y las especies plantea los siguientes problemas:

⁵ Normalmente esto que llamamos *regla universal* la teoría del Derecho lo llama también *norma general*, recurriendo a una plurificación del adjetivo *general*, como se puede apreciar del párrafo anterior.

- Si la norma está referida al género, entonces hay que saber claramente que se refiere literalmente a todas las especies. Conceptualmente, esto no es difícil de notar, pero dentro del proceso de aplicación del Derecho sí puede ocurrir, sobre todo si por falta de costumbre operacional, que no distingamos entre conceptos vecinos. Por ejemplo, como los conceptos *familia* y *parentesco* son grupos secantes (con elementos comunes y otros diversos), pueden ocurrir problemas para identificar quiénes son parientes y quiénes familiares dentro del Derecho.⁶
- Si la norma está referida a la especie, entonces su aplicación a la otra especie no será una aplicación literal sino por analogía. Es decir, será una integración jurídica y no una interpretación. Por ejemplo, si tomamos la parte del artículo 62 de la Constitución que dice: «Los términos contractuales no pueden ser modificados por leyes u otras disposiciones de cualquier clase», y queremos aplicarla a todas las convenciones (no solo a las de carácter patrimonial) o aun a todos los actos jurídicos, estaremos haciendo una aplicación analógica a todas las declaraciones de voluntad: ¿El constituyente quiso hablar solamente de los convenios con contenido patrimonial o al decir *contrato* quiso decir *convención o declaración de voluntad*? El buen manejo del género y la especie es, pues, fundamental.

El estudiante de Derecho deberá ser, por lo tanto, sistemáticamente adiestrado en pensar las cosas con las categorías del género y la especie.

⁶ Para nosotros el mejor ejemplo de esta confusión es el Código de Procedimientos Penales, en la parte ahora derogada por la Ley de Hábeas Corpus y Amparo, según la cual podían interponer el Hábeas Corpus el detenido o sus parientes dentro del cuarto grado de consanguinidad y segundo de afinidad. ¡Textualmente no se permitía la legitimación activa al cónyuge del detenido! Aquí la confusión entre familiar y pariente fue arquetípica.

6.3.12. ANÁLISIS

Es el proceso mediante el cual se reduce los conceptos a su expresión más individualizada, aunque ubicados dentro del contexto sistemático del Derecho. Tiene que ver tanto con el trabajo con conceptos, como con el desarrollo de la habilidad de solución de problemas. Es un aspecto metodológico del trabajo que debe ser practicado para que se logre su manejo más adecuado.

Consideramos que corresponde a la segunda regla del método de Descartes: «La segunda era dividir cada una de las dificultades que hallara a mi paso en tantas partes como fuere posible y requiera su más fácil solución».⁷

La práctica del análisis es esencial para descubrir todas las aristas de un problema y de los elementos que intervienen en su solución. Permite encontrar todas las posibilidades de planteamiento y respuesta frente a las circunstancias. Esto es de primera importancia en una disciplina como la jurídica, en la que la elaboración del agente aplicador de Derecho es esencial para definir el problema y las vías de acción frente a él.

6.3.13. SÍNTESIS

Consiste en el proceso intelectual que toma los elementos esenciales de un concepto o un proceso de pensamiento y, en el caso del Derecho al menos, los enuncia. La síntesis dentro del Derecho también hace concordar elementos comunes de conceptos y procesos de pensamiento originalmente independientes entre sí, de manera que se cree un nuevo concepto o un nuevo proceso de pensamiento que contenga lo esencial de los anteriores, como algo distinto y original.

⁷ DESCARTES, Renato. *Ob. cit.*, parte II, p. 40.

La síntesis sirve en el Derecho para multitud de propósitos. Los principales:

- Para elaborar definiciones, con sus procesos de clarificación y distinción
- Para enunciar correctamente
- Para indicar las conclusiones principales del trabajo hecho

La práctica de la síntesis contribuye a hacer claras las ideas y sus encadenamientos, por lo que constituye una ayuda esencial, particularmente al trabajar problemas jurídicos arduos y complicados.

6.3.14.DETERMINACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE DERECHO Y REALIDAD

El Derecho regula en última instancia las conductas de las personas y, por ello, debe existir una relación entre él y la realidad. Esta es una relación compleja y no siempre fácil de determinar que puede generar problemas serios como los que, a modo de ejemplo, reseñamos a continuación:

- Por un lado, pueden existir circunstancias en que, si el Derecho toma muy en cuenta lo que sucede en la realidad para reproducirlo en sus normas, impida el cambio, el avance de la sociedad. En estos casos, el Derecho puede convertirse en un instrumento reaccionario o conservador, lo que generará problemas de incumplimiento de las normas y de alteración del orden público debido.
- Por otro lado, el Derecho puede prescribir grandes transformaciones que la sociedad no está dispuesta a realizar, o no puede realizar. El Derecho positivo se convertirá así en norma formal,

pero no encarnada en la vida social, y también producirá desajustes entre lo que se debe hacer y las conductas, pues estas caminarán en sentido distinto al prescrito por las normas.

- Finalmente, en toda sociedad siempre hay un grado de divergencia entre las normas tal como están formuladas y las conductas de las personas, que se separan de dichos mandatos o, inclusive, van contra ellos.

El estudiante debe ser entrenado en escudriñar este tipo de relaciones entre Derecho y realidad, porque esta operación contribuye a que pueda trabajar más adecuadamente con el Derecho existente, tal y como es. Resulta innegable que las relaciones de este tipo son muy diferentes de una rama a otra del Derecho. Por ello es importante que el profesor destaque sus rasgos principales en cada disciplina.



7.



SOBRE EL TRABAJO

PEDAGÓGICO DE ACUERDO

CON ESTA PROPUESTA

La propuesta de transformación del sistema de enseñanza del Derecho requiere de varios cambios en el trabajo pedagógico de una Facultad de Derecho. Aquí mencionamos los que consideramos más importantes.

7.1. INTENTO DE SÍNTESIS DEL PERFIL DE NUESTRO PROFESIONAL¹

En síntesis, el profesional del Derecho del futuro debe estudiar hoy para saber los fundamentos del Derecho y la metodología de identificación y solución de problemas. Debe lograr la posibilidad de entender el Derecho de hoy y del futuro, lo que significa que debe aprender a aprender. Tiene que saber que el Derecho aplicable que aprende hoy no será el del futuro y por ello ha de prepararse para un ejercicio de los

¹ Esta parte es una propuesta del perfil del profesional en Derecho que debe formar la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene, por consiguiente, elementos que son propios de su normatividad interna y de la de su Facultad de Derecho.

próximos sesenta años. Tiene que desarrollar sus capacidades de prevenir problemas jurídicos, no solo de solucionarlos; debe poner énfasis en el aprendizaje de la sistemática del Derecho y en sus principios de interpretación y aplicación; debe poder interactuar con los especialistas de otras disciplinas del conocimiento y del trabajo en la sociedad, y debe ser un profesional capacitado en las diversas formas de solución de conflictos, sabiendo que ellas encierran diversos costos de transacción que son crecientemente importantes para su cliente.

Por la particular formación que da la Pontificia Universidad Católica del Perú, nuestro profesional deberá desarrollar, además de los aspectos técnicos del conocimiento jurídico, un espíritu ético de trabajo en todos los ámbitos de su especialidad de acuerdo con las leyes y la moral cristiana y deberá asumir un compromiso con la solución de los problemas de la sociedad.

No pretendemos formar abogados especializados en determinada área, esto es, abogados civilistas, penalistas o constitucionalistas. Como ha ocurrido hasta ahora, el egresado de nuestra facultad debe tener una formación amplia que le permita desempeñarse en campos diversos, desde la práctica privada hasta el servicio del Estado, pasando por la judicatura, el notariado, el servicio legal en organizaciones no gubernamentales e, inclusive, actividades empresariales, periodísticas, diplomáticas o políticas

7.2. APROXIMACIÓN AL PLAN DE ESTUDIOS QUE REQUERIRÍA ESTE PROYECTO

En un proyecto como este se debería recoger los elementos positivos de la enseñanza del Derecho que se ha brindado hasta ahora, al tiempo que se innova profundamente en los siguientes aspectos:

- Se debe dar al alumno de Derecho una formación integrada desde el principio de la carrera. En este sentido, el plan de estudios debe impartir el Derecho integradamente en un primer momento para, luego, tomar los cursos de profundización y, finalmente, volver a trabajar integradamente en seminarios ad hoc.

Dentro de un plan de estudios con esta estructura, se prevé que el alumno pueda revisar varias veces, en distintos niveles de profundidad, los aspectos esenciales del Derecho. Así, reforzará su conocimiento y lo internalizará de mejor manera que si solo lo estudia una vez en la carrera, como ocurre con el sistema actual de enseñanza.

- Debe repensarse la conceptualización que se hace de las ramas del Derecho, esto es, de la imagen del todo y las partes del sistema jurídico que damos a nuestros alumnos. Ellos asumirán como clasificación primera al menos la que sus profesores den en el aula. Por ello es importante organizar las ramas, o áreas, como preferimos llamarlas nosotros. De ello dependerá el esquema general de lo jurídico que tengan los alumnos y, más tarde, su capacidad de incorporar nuevos conocimientos y de interrelacionarse con especialistas de otras disciplinas, como la política, la economía y la administración, entre otras.
- Solo puede ser dictado si existe una altísima interacción y colaboración entre los profesores involucrados, que incluye la coordinación del contenido y dictado de los cursos.
- Debería dictarse con acento en la metodología de clase activa para lograr, en términos generales, que por lo menos el 50%, y tal vez los dos tercios, del trabajo formativo sea hecho por el alumno fuera del aula de clase.

El esquema general que aquí planteamos está previsto para una carrera de Derecho impartida en nueve semestres (1).

7.2.1. SOBRE LAS RAMAS O ÁREAS DEL DERECHO

Las ramas del Derecho que ahora conocemos (civil, procesal penal, tributario, comercial, laboral, constitucional, internacional, administrativo y el aspecto más general de la teoría del Derecho) corresponden a una concepción sistemática que se remonta al siglo pasado. Hasta ahora hemos sido formados siguiendo este patrón de división del Derecho y a él responden en esencia los planes de estudios actuales.

Pero las perspectivas de la organización social, y también del Derecho, parecen hacer necesario revisar esta clasificación de ramas que, en realidad, no es sino una particular concepción de la manera en que el Derecho está organizado y existe.

En relación a este tema, creemos que, en el futuro, los ejes principales en torno a los cuales se organizará la vida social, económica y política, y que por lo tanto deben ser también los ejes de la concepción del Derecho, son la persona natural, la empresa y el Estado. A ellos habrá que agregar, por las particularidades de nuestra disciplina, los ámbitos penal y procesal, siempre particularizados. La teoría general será un sexto complemento indispensable, que ha sido consustancial a la manera de enseñar Derecho en nuestro tiempo.

Por consiguiente, proponemos que la concepción del Derecho que enseñemos en adelante a nuestros alumnos tome como ejes de comprensión y organización los siguientes seis aspectos, que pueden ser denominados áreas:

- Derecho Civil, que dará al estudiante el conocimiento del espacio correspondiente a lo esencial de la actuación jurídica de la persona humana misma.

- Derecho de la Empresa, que es el ámbito de las actividades productivas, comerciales y financieras de las personas dentro de la organización social.
- Derecho del Estado, que atañe a toda la organización política y su influencia en los diferentes aspectos de la vida social.
- Derecho Penal, que es el área en la que se sanciona de la manera más racionalmente posible las desviaciones inaceptables de la conducta de los seres humanos en la sociedad.
- El Derecho Procesal, entendiéndolo por él todas las formas de solución de conflictos, consustanciales a la labor profesional del abogado, que van desde las conciliaciones más elementales, hasta los procesos judiciales y administrativos más complicados. Es el área en la que el estudiante aprende cómo debe abordar los problemas y diseñar estrategias de solución.
- Teoría del Derecho, que permite comprender los aspectos sistemáticos e históricos que dan perspectiva y comprensión general del Derecho sin referencia particular a ningún grupo de normas o principios normativos del actuar en sociedad.

Es importante señalar que, al elegir estas áreas y luego desarrollar el plan de estudios bajo su inspiración, estaremos formando a un abogado que considerará el Derecho como organizado en relación con dichos componentes. Creemos que con este tipo de comprensión, el futuro profesional estará más capacitado para entender el Derecho del presente y del futuro, que con la división tradicional por áreas de los siglos XIX y XX.

7.2.2. LOS TRES PRIMEROS CICLOS SEMESTRALES

El trabajo en los cuatro primeros semestres es el fundamental porque en ellos se debe dar la formación esencial y definitiva del alum-

no en el Derecho. De lo que obtenga aquí dependerá su capacidad profesional. Por lo tanto, en nuestro criterio, debe haber aprendido a manejar los conceptos más importantes del Derecho y la relación que existe entre ellos; debe haber revisado varias veces las leyes y cuerpos legislativos fundamentales y debería haber aprendido a plantearse y a resolver problemas jurídicos. Más detalladamente, los objetivos en estos primeros ciclos deberían ser:

- Que el alumno conozca el mapa general del Derecho y pueda identificar sus partes para aplicarlo correctamente. El alumno no debe ocuparse especializadamente de partes del Derecho en estos primeros ciclos, sino estudiarlas necesariamente de manera integrada. Los cursos deben ser elaborados para ver integralmente el Derecho y el profesor debe esforzarse para enseñar, en cada caso, la parte y su relación con el todo. Debe preferir la visión integral del Derecho como sistema, antes que la profundización en materias específicas (la que vendrá luego).
- Que sepa y maneje los conceptos fundamentales del Derecho que le permitan entender sus diversas partes y aplicar los aspectos más importantes de las leyes fundamentales. En este sentido, se debería elaborar un elenco de conocimientos esenciales que tienen que ser desarrollados de todas maneras en los alumnos en esta primera etapa del plan de estudios.
- Que conozca las leyes fundamentales, determinadas al desarrollar el plan por cada una de las áreas de trabajo.
- Que esté metodológicamente preparado para tomar un problema jurídico, desarrollar sus principales aristas e indagar las posibles diversas soluciones abiertas por el Derecho.
- Adelantar en el conocimiento de los aspectos fundamentales del manejo de trámites y documentos jurídicos.

7.2.3. DEL CUARTO CICLO AL SÉTIMO

En estos ciclos se busca impartir conocimientos a profundidad sobre las materias más importantes del Derecho. Hay que tener en cuenta que en los ciclos anteriores el alumno habrá estudiado los conceptos fundamentales y que, por consiguiente, los aspectos sistemáticos ya están en sus manos.

Por consiguiente, los cursos de los ciclos cuarto a sétimo son, estrictamente hablando, cursos de profundización. Su finalidad no es dar los mapas generales de las materias y a la vez profundizar (como ocurre ahora), sino solo lo segundo. Por contenido, estos cursos deben focalizar su atención en los temas clave de cada materia (que no pudieron ser vistos en toda su dimensión en los cuatro primeros ciclos), y en la *frontera* del conocimiento en la materia: los grandes temas contemporáneos, las alternativas no legisladas en nuestro Derecho Positivo, etc.

Estos cursos pueden ser magistrales o de método activo. Habrá que determinarlo en cada caso.

Cabe la posibilidad de poner aquí un seminario de casos profesionales. Tanto el de este semestre, como el del siguiente, tendrían que ser la *mesa de directorio* de un estudio profesional: se toma un caso grande y complicado y se lo resuelve. Cada caso puede tomar varias clases (sería lo deseable).

7.2.4. CICLOS OCTAVO Y NOVENO

Son ciclos en los que se trabaja tres aspectos:

- Especialización en metodología de investigación, que son cursos bien conocidos y que no necesitan mayor explicación.
- Cursos electivos que permitan al alumno profundizar, a su elección, en determinados aspectos del Derecho.

- Seminarios de casos profesionales e integración de conocimientos destinados, esencialmente, a que el alumno trabaje con un profesor experimentado como si estuviera en la mesa de directorio de un estudio de abogados, debatiendo con sus colegas un caso al que deben dedicarle atención profesional.

7.3. TEMAS VINCULADOS AL TRABAJO EN LA CLASE

Consideramos que hay cinco aspectos importantes sobre los cuales vale la pena hacer algunas reflexiones: la preparación del curso, su contenido como una especificación de la preparación, el dictado en clase, la evaluación y el tema de enseñar a aprender.

7.3.1. LA PREPARACIÓN DEL CURSO

A muchos les parece que un curso *existe*, es decir, que tiene una temática y una aproximación al aprendizaje predeterminados y que un buen profesor solo tiene que descubrir cómo es el curso para dictarlo de la mejor manera. Pero esta es una idea errada: no *hay* curso. Lo único que existe es la ubicación de su materia dentro de un plan de estudios que ordena la temática que se debe aprender y le da contenido general. Es el profesor quien *decide* cómo debe ser dictado de la mejor manera dentro del contexto general del currículum de enseñanza de la facultad.

Por supuesto, puede decidir que el curso que dicta sea como el que a él le dictaron. Usualmente, esta es la primera decisión que toma un profesor llamado a enseñar una materia universitaria, porque es la que tiene más a mano. Pronto, sin embargo, van ocurriendo diversas transformaciones que son las que cada profesor, desde su particular punto de vista, introduce en la asignatura: así, la está recreando. Al

cabo de cinco años, ya existen diferencias notables en todos los ámbitos: énfasis en ciertos temas, análisis más detallados de ciertas partes, ejemplos mejorados, mayor diversidad en materia de lecturas, preguntas de examen mejor ajustadas a lo que enseña, etc.

Lo importante es que cada profesor *inventa* su curso y que es bueno tener conciencia de ello aunque nuestra primera decisión sea dictarlo como nos lo dictaron a nosotros mismos, porque las decisiones académicas en esta materia son muy importantes.

Así, por ejemplo, un curso de acto jurídico podrá recorrer los artículos del libro respectivo del código y ser, de esta manera, de naturaleza exegética. Pero podemos imaginarnos otras maneras de dictarlo. Por ejemplo:

- Concentrar el esfuerzo de aprendizaje en la naturaleza del acto jurídico y su distinción con el negocio jurídico, analizando todas las implicaciones teóricas que hoy tiene el tema. Los demás asuntos (modalidades, vicios de la voluntad, representación, etc.) podrán ser trabajados sobre la base de las normas existentes y a lecturas, con unos cuantos casos de práctica. Este es un curso esencialmente teórico con una capacitación profesional adicional.
- Se podrá determinar que los elementos esenciales del acto jurídico son lo que el alumno tiene que conocer con detalle y, así, el curso se centrará en la declaración de voluntad y todos sus elementos, más las causales de nulidad y anulabilidad. El resto podrá verse con referencias genéricas.
- También se podrá pensar que lo más importante del acto jurídico es servir a las otras partes del Derecho Privado porque, en sentido estricto, el *acto jurídico* solo es una abstracción conceptual que adquiere corporeidad cuando se enmarca en una declaración unilateral de voluntad, en un contrato, en un testamento, etc. De esta

manera, el esfuerzo consistirá en estudiar el acto jurídico en sus vinculaciones con las otras figuras a él referidas en el Derecho Privado.

- Finalmente, entre otras posibilidades, podrá pensarse en un curso de acto jurídico que estudie los vínculos de la declaración de voluntad entre el Derecho Privado y el Derecho Público. Se estudiaría, así, cada uno de los elementos de la materia en cada una de las dos grandes ramas para ver sus coincidencias y diferencias.

Además, por supuesto, estas posibilidades podrán ser combinadas en diversas dosis, lo que dará lugar a que aparezcan otras formas de dictar un curso de acto jurídico. A partir de aquí podemos ver que el dictado exegético no es la única posibilidad y, en el caso de acto jurídico, nuestra opinión es que ni siquiera es la mejor.²

Creemos que la primera pregunta que nos debemos formular al preparar un curso es: ¿Qué queremos que aprendan nuestros alumnos? O, de otra manera: ¿Cuál debe ser el cambio que se haya operado en ellos cuando aprueben finalmente el curso?

Esto condiciona la elección de lo que acabamos de comentar a propósito de acto jurídico, pero también otras cosas:

- Si el curso va a ser puramente informativo y de comprensión (no creemos que pueda haber curso puramente informativo en la enseñanza de las profesiones) o si también va a ser de aplicación.

² Pensamos que si los juristas demoraron más de milenio y medio, contando a partir de Roma, para identificar al acto jurídico como una categoría particular en el Derecho, tiene que ser un concepto muy abstracto y difícil. Por ello mismo nos parece que no es razonable pensar que un alumno de Derecho en los primeros ciclos de aprendizaje pueda aprovechar debidamente este curso. Es más, pensamos que si no se lo enseña en relación a declaraciones de voluntad *de carne y hueso*, nunca aprovechará debidamente estos conocimientos. Por ello, consideramos que debería ser estudiado en una visión panorámica del Derecho al inicio de la carrera (junto con la visión panorámica de los otros cursos), para después estudiar a profundidad, al final de la carrera, toda su significación dentro de la sistemática del Derecho.

- Si el curso va a tener lecturas y de qué tipo serán estas.
- Si el método de trabajo en clase será de clase-conferencia, activo, o una mezcla de ambas metodologías y cuál será esta combinación en cada una de las partes del curso.
- Si los exámenes consistirán en trabajo de casos o si se deberá responder en base a conceptos. Si podrán ser dados con materiales a mano para consulta o si deberán ser absueltos de memoria.

Es bastante evidente que la determinación de lo que los alumnos deben aprender condiciona muy fuertemente la elección de los temas que acabamos de mencionar y que dos cursos con finalidades distintas deberán tener formas exteriores diferentes. Como el curso no *existe* sino que se *inventa*, el profesor siempre hace estas elecciones. Como hemos dicho, de lo que se trata es de que las planifique.

7.3.2. LOS ELEMENTOS DE CONTENIDO DEL CURSO

Al elaborar el plan del curso, puede ser conveniente separar cada uno de los tópicos para determinar qué tipo de tratamiento se le deberá dar. En nuestro criterio las variables que determinarán esta problemática son las siguientes:

- Contenidos éticos del tema
- Contenidos vinculados a la realidad social
- Contenidos teóricos constituidos esencialmente por la bibliografía que deberá trabajarse
- Legislación aplicable
- Contenidos provenientes de la aplicación práctica del Derecho: jurisprudencia, costumbres predominantes, fórmulas convencionales, etc.

- Perspectiva histórica, entendida como los antecedentes que conducen a que el tema sea tratado de una manera determinada
- La ubicación sistemática del tema dentro del Derecho y de sus diferentes conjuntos
- Los principios generales sobre la materia
- La problemática de fuentes del Derecho aplicable
- La metodología de trabajo del tema, según lo que sea más conveniente pedagógicamente para comprenderlo
- El razonamiento jurídico que debe utilizarse en el tema, de manera que se cubran aquí todas las operaciones aplicables y que hemos reseñado en el acápite 2.2 de este trabajo

No todos los elementos antedichos deben figurar en todos los temas del curso, pero será interesante repasarlos para asegurarse de cuándo y con cuáles contenidos deberán ser abordados.

7.3.3. EL DICTADO EN CLASE

También es importante diseñar una estrategia sobre cómo abordar el trabajo en clase. Existen muchas variantes pero las dos básicas son la clase-conferencia y la clase activa. La clase-conferencia es entendida como una exposición del profesor ante los alumnos, interrumpida o no por preguntas. La clase activa, como aquella en la que el profesor es un director de debate del trabajo de los alumnos.

Desde luego, dos cosas son importantes: la primera, que cada uno de estos dos tipos de clases admite muchas modalidades que cambian más o menos considerablemente el desarrollo del trabajo dentro de cada tipo genérico; la segunda, que no hay por qué considerar que una excluye a la otra en términos absolutos. En cual-

quier caso, hay que tener en cuenta que la decisión entre estos modelos no es un asunto de principio sino de eficacia y esta será distinta en cada tema y circunstancia.

Es muy posible que en un mismo curso haya que hacer clases-conferencia y clases activas. Esto podrá ocurrir, inclusive, sobre un tema determinado: primero explicación y luego trabajo práctico. También podrán existir cursos que solo pueden dictarse mediante conferencias y otros en los que esta modalidad es una pérdida de tiempo. El método debe ser definido en función de los objetivos que se busca cumplir.

7.3.3.1. LA CLASE-CONFERENCIA

En nuestro criterio, De Juan resume bien las virtudes y deficiencias de este sistema de dictado de clase:

Las principales ventajas de la clase magistral son:

- Su economía que es quizá una de sus ventajas más importantes. Dado que nos encontramos en un país no excesivamente rico, este es un aspecto a tener en cuenta. Como pusieron de manifiesto Joice y Weatheral (1957), las clases magistrales consumen 0.05 horas por sesión y por estudiante, supuesto un auditorio de 60, mientras que los grupos de discusión y los de prácticas emplean 0.33 horas por sesión y estudiante, supuesto un grupo de 12 alumnos. Las clases magistrales son pues un método económico y rápido para proporcionar información a grupos numerosos de estudiantes, con lo que pueden dedicar más tiempo a las clases prácticas.
- Las clases magistrales permiten la transmisión de información tanto fundamental como suplementaria en poco tiempo. Permiten, además, presentar una selección juiciosa y sintética de

información procedente de diferentes fuentes: libros de texto, revistas especializadas, ejemplos clínicos, experiencia personal, etc. Se puede también proporcionar información suplementaria a los libros de texto que maneja habitualmente el estudiante, ya que estos quedan a menudo retrasados con respecto al progreso acelerado de la Medicina y las traducciones de textos extranjeros son a menudo incomprensibles, por lo que deben ser controladas. Sin embargo, hay que tener mucho cuidado de no proporcionar al alumno indiscriminadamente los «últimos descubrimientos» que son, a menudo, transitorios.

- Las clases magistrales permiten aclarar conceptos difíciles. En este sentido, es necesario desarrollar la participación activa del alumno en clase, rompiendo la típica pasividad. Se ha de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas sobre temas difíciles en el momento mismo en el que las respuestas tienen una significación especial. Todo esto implica, como decía antes, que la clase teórica se desarrolle en una atmósfera coloquial, que permita preguntas y respuestas.
- Proporciona seguridad al alumno. El alumno acepta como conocimiento válido y fundado aquello que sus profesores le transmiten en la clase magistral. Por otra parte, este tipo de información es la que se le solicita habitualmente en los exámenes, por lo que cualquier otro tipo de información la ponen en cuarentena.

Los inconvenientes de las clases teóricas podemos resumirlos en los siguientes puntos:

- Las clases teóricas mantienen a los alumnos en situación de pasividad, actuando como meros receptores de los contenidos emitidos por el profesor, lo que va en perjuicio del aprendizaje, ya que como veremos más adelante, la actividad facilita la adquisi-

ción de conocimientos. Otro problema, en este sentido, es la frecuencia con que los estudiantes faltan a las clases teóricas y usan notas y apuntes tomados por sus compañeros, sin que muchas veces se observe una reducción en su aprendizaje, lo que cuestiona la utilidad de tales clases

- Por otra parte, la unidireccionalidad de la información y la consiguiente falta de actividad del alumno determina que sea difícil mantener despierta su atención, especialmente si se imparte docencia a un grupo numeroso y en aulas no suficientemente aptas, cosa que ocurre con frecuencia en nuestras universidades.
- Van dirigidas exclusivamente a los objetivos del campo cognoscitivo. Las clases teóricas cumplen un fin informativo, que sobrevalora los objetivos cognoscitivos a costa de los demás objetivos del programa educativo. Incluso dentro de los objetivos del dominio cognoscitivo, la clase magistral no facilita el aprendizaje de objetivos de tercer nivel, es decir, la resolución de problemas.
- Proporciona escasa retroalimentación. Ya que durante una clase teórica la relación profesor alumno es limitada y la información prácticamente camina en una sola dirección. El profesor no puede darse cuenta de si esta ha sido captada totalmente por los estudiantes. En este sentido, no respeta el ritmo individual del aprendizaje.
- Su eficiencia depende, en gran medida, de un conjunto de cualidades psicológicas, en cierto grado innatas, del profesor.³

Consideramos que la clase-conferencia es especialmente útil para los temas en los que la lectura hecha no baste, donde es necesaria la

³ JUAN HERRERO, Joaquín de. *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson, 1995, pp. 84-85.

orientación del profesor a través de la elección de alternativas, de la explicación detallada de algunos aspectos y de la presentación de los temas dentro de sus marcos más amplios de referencia.

En todo caso, los aspectos negativos de la clase-conferencia pueden siempre ser atenuados por el profesor si prepara su exposición no solo como una transmisión de conocimientos al alumno, sino como una exposición intercalada con ejercicios que el alumno deba llevar a cabo.

Las exposiciones tienen un esquema de desarrollo. Si los alumnos lo reciben antes de la clase, podrán simplificar grandemente su esfuerzo de tomar notas y de ordenarlas. Ello ayudará a que se fijen en los aspectos centrales y mejorará su atención.

Al inicio de la clase-conferencia se podrá plantear algunos dilemas a los alumnos, que vayan teniendo respuesta con la comprensión de los temas centrales de la disertación del profesor. Esto ayudará a fijar los puntos más importantes en el alumno antes de que abandone el aula.

Como puede apreciarse, aun en la clase-conferencia es posible utilizar elementos de la clase activa para reforzar el aprendizaje.

7.3.3.2. LA CLASE ACTIVA

El aprendizaje humano en general (y no solo el infantil) tiene un apoyo esencial en la acción, es decir, en hacer las cosas que se aprenden. Este proceso es decisivo para la adquisición de conceptos. Aebli, que cumplió el cometido de trasladar a la didáctica aplicada los elementos conceptuales de Piaget, dice respecto de este tema:

La aplicación a la didáctica de la psicología de Piaget, debe arrancar de la tesis fundamental según la cual el pensamiento no es un conjunto de términos estáticos, una colección de «contenidos de conciencia», de imágenes, etc., sino un juego de operaciones vivientes y actuantes. Pensar es actuar, trátase de asimilar los datos de la experiencia someténdolos a los esquemas de activi-

dad intelectual o de construir nuevas operaciones mediante una reflexión en apariencia «abstracta», es decir, operando interiormente sobre objetos imaginados. La imagen no es el elemento fundamental del pensamiento; constituye más bien su soporte, útil con frecuencia, sin duda, pero no indispensable. Además, en su naturaleza íntima, la propia imagen constituye un acto real y no un residuo de sensación: es una reproducción de los trazos principales de la exploración perceptiva que tuvo lugar durante la percepción de su modelo. De esta tesis puede extraer el didacta una clara visión de los fines intelectuales que la enseñanza debe lograr. Decir que el alumno debe conocer determinadas asignaturas es decir que debe aprender a ejecutar determinadas operaciones. Siempre son las operaciones las que definen a las nociones y es su ejecución lo que debe provocar la enseñanza, efectivamente primero y bajo forma «interiorizada» o representativa después.⁴

Si la afirmación de *pensar es actuar* resulta aplicable a todo conocimiento, lo es más aun al de naturaleza profesional, que consiste en obrar. Hay que tener en cuenta que el supuesto de estas afirmaciones no consiste en que hay que aprender a aplicar para que los conocimientos sirvan, sino en que actuando se conceptúa mejor las cosas.

También es importante notar que, según la psicología contemporánea, el proceso de aprendizaje se refleja en un cambio de conducta, es decir, en que el sujeto que aprende pueda hacer cosas nuevas o diferentes:

De Juan dice:

Siguiendo a Peterssen (1976) podemos definir el aprendizaje como «modificaciones en la conducta de los individuos, gracias a una serie de experiencias». Por conducta, entiende Peterssen algo perceptible y observable, distinguiendo entre una conducta inicial y una conducta final, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este paso de una conducta a otra se produce cuando el individuo tiene «experiencias» o, usando la terminología de Skowronek (1970), «interacciones con el ambiente». Sin embargo, como indica este autor, «la conducta observable no es idéntica al aprendizaje[...]», es entre la conduc-

⁴ AEBLI, Hans. *Ob. cit.*, p. 101.

ta inicial y la final cuando se produce el auténtico aprendizaje, o sea, el cambio en las disposiciones de la conducta. No obstante, y desde un punto de vista operativo, resulta más práctico definir el aprendizaje como «modificaciones de la conducta de los individuos debidas a sus interacciones con el ambiente».

Cuando el aprendizaje se refiere a los cambios de conducta que tienen lugar durante la enseñanza, es preferible hablar de «Proceso de enseñanza/aprendizaje».⁵

Por su parte, Gagné dice:

El aprendizaje es un cambio en la disposición o capacidad humana, que persiste durante un tiempo y no puede atribuirse simplemente a los procesos de crecimiento biológico. El tipo de cambio denominado aprendizaje se presenta como un cambio en la conducta y sus resultados pueden evaluarse al comparar la nueva conducta con la conducta que se habría presentado antes de que el individuo fuera puesto en una situación de aprendizaje. El cambio puede ser —y de hecho lo es a menudo— una mayor capacidad para cierto tipo de desempeño o actividad. También puede ser una nueva disposición del tipo llamado actitud, valor o interés.⁶

La idea tras estas afirmaciones es consustancial a la formación profesional, que se caracteriza por capacitar a las personas para hacer cosas de su especialidad con calidad. En realidad, estas opiniones apuntan hacia el tercer nivel de aprendizaje de la taxonomía de Bloom, pero suponiendo los dos primeros (información y comprensión).

Es indiscutible que será la clase activa la que permita desarrollar los conocimientos hasta este punto en el alumno. La clase-conferencia podrá ser un instrumento utilísimo para la información y la comprensión, pero la enseñanza profesional no debe quedar allí.

⁵ DE JUAN HERRERO, Joaquín *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson, 1995, p.29.

⁶ GAGNÉ, Robert M. *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana, 1987, p. 2.

Hay muchas maneras de organizar la clase activa. Una forma consiste en que el profesor dicte las clases teóricas y que instructores hagan el trabajo práctico. Esto tiene la ventaja de dar más tiempo de exposición al profesor, pero tiene dos grandes desventajas: la primera es que la parte más delicada del aprendizaje, que es el tercer nivel de la taxonomía, no es conducida por el profesor más experimentado, sino, precisamente, por los instructores, que son principiantes en la enseñanza, y la segunda, que a menos que exista una estrechísima coordinación entre el profesor y sus jefes de práctica, siempre tenderá a existir un divorcio entre la clase teórica y las prácticas. En realidad, la labor de coordinar con instructores o la de hacer trabajo activo dentro de su clase son equivalentes para el profesor en lo que a carga se refiere.

¿Puede el profesor desarrollar una clase activa con un número apreciable de alumnos? Sí puede. Desde luego, lo ideal consistirá en que tenga un número máximo de veinte a veinticinco, de tal manera que el trabajo se haga permanentemente con todos ellos participando simultáneamente en lo mismo.

Pero las técnicas modernas de dinámica de grupo permiten establecer pequeños grupos que interactúan con la reunión plenaria. Si el profesor prepara adecuadamente su clase, podrá combinar varias veces en una hora (hora y media continua será mejor aun) la labor de grupos y de pleno. Si el aula tiene facilidad para que las carpetas congreguen a no más de cinco personas en círculo, la participación queda garantizada.

La dinámica de grupo supone que en un grupo de la dimensión indicada en el párrafo anterior, puede dar plena participación a todos sus miembros en la discusión. Si el trabajo se hace siguiendo estrictamente las pautas técnicas existentes, cada grupo deberá tener un director de debates y un relator que luego informa al pleno de los resultados de la discusión del grupo.

Los grupos pueden trabajar los mismos problemas y después comparar sus puntos de vista, o pueden trabajar problemas distintos y encadenarlos o contrastarlos en la discusión total final.

Un aspecto esencial de la clase activa consiste en que el alumno debe haber leído antes de la clase algún material de información y comprensión, y debe haberse enfrentado a problemas que le plantea el profesor para probar su éxito con los conocimientos que ha pretendido adquirir.

Lo ideal es que el profesor prepare sus propios materiales de lectura elaborando un manual del curso. Con ello se logra que el alumno reciba mejor el mensaje que quiere hacerle llegar el profesor. Si no hay condiciones para escribir el manual, entonces se podrá hacer un volumen de lecturas seleccionadas de otros autores, al que el profesor podrá poner introducciones, explicación de objetivos y problemas para resolver.

Se suele decir que el alumno peruano no lee. Esto es falso. Todo depende de los estímulos que se le den para esa tarea y, también, de los controles de lectura que se establezca. Es verdad que el método activo exige cierto trabajo del profesor para que se garantice que los alumnos lean, pero todo ello redundará en la mejor formación que adquieren. En todo caso, la facultad podrá siempre proveer formas de ayuda a los profesores para la elaboración y corrección de controles (que para estos propósitos pueden muy bien ser objetivos), colaborando así con el trabajo de los profesores.

La clase activa requiere de la elaboración y trabajo de casos. La idea es que estos cubran los aspectos esenciales del conocimiento de cada parte del curso, de manera que en la aplicación concreta el alumno pueda no solo repasar y fijar mejor los grandes conceptos, sino que también aprenda a manejarlos en situaciones concretas, que es como deberá trabajar cuando sea abogado.

Savery y Duffy⁷ han elaborado una lista de siete recomendaciones para el desarrollo de los casos que consideramos útil reproducir aquí:

«Vincular las actividades de aprendizaje a la resolución de problemas o a la realización de actividades amplias». Esto consiste en que el alumno debe saber que el aprendizaje de ciertas materias siempre está ubicado en un marco de referencia más amplio. Todo ello corresponde al carácter sistemático del Derecho cuyas dimensiones de aprendizaje hemos tratado en el punto 2 de este trabajo. Como puede verse, los casos deben ser una vía para enlazar cada parte del curso con su entorno conceptual.

«Apoyo al alumno para que se apropie intelectualmente del trabajo de aprendizaje que se le ha planteado con el caso». Hay que mostrar al alumno que no debe estudiar solamente para pasar el examen del curso resolviendo casos similares, sino que el objetivo fundamental es que aprenda a manejar los problemas. Desde luego, si logra este cometido pasará el examen, pero el orden de las cosas tiene que ser este, no el inverso. Para ello, la motivación del alumno es de primera importancia y un rubro en el que el profesor debe poner especial énfasis, sobre todo haciendo que sus casos sean interesantes.

«Elaborar un verdadero caso de trabajo». Los casos no deben ser artificiales en el sentido de que obviamente no pertenecen a la realidad. Pueden ser casos reales, pero también casos inventados que gozan de verosimilitud, es decir, que pueden ocurrir en la realidad. Desde luego, este tipo de casos refuerza el interés que el alumno tenga en ellos y colabora con lo dicho en el párrafo inmediatamente anterior.

«Elaborar la tarea y el medio en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje de tal manera que quede reflejada la complejidad del medio en el que el alumno deberá laborar al final de su formación». Los casos no deben tender a simplificar la realidad. Probablemente la complejidad debe incrementarse a lo largo del proceso de aprendizaje para que se vaya asumiendo progresivamente los diversos elementos involucrados dentro del conocimiento que se adquiere. Sin embargo, siempre deberá tenderse a que el alumno asimile con los casos toda la complejidad posible

⁷ SAVERY, John R. y THOMAS M. DUFFY. «Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework». En: Varios Autores. *Constructivist learning environments. Case Studies in Instructional Design*. Nueva Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs, 1996, pp. 135 y ss. (la enumeración que sigue, en la parte que va entrecomillada, ha sido extraída de este texto. La traducción del inglés es nuestra. Con la referencia que hemos hecho, nos excusamos de repetir las citas de la misma fuente.)

hasta que, al final de sus estudios, trabaje prácticamente como un abogado dentro de sus cursos. Una consecuencia de lo dicho es que hay que tender a que el alumno resuelva los casos con todos los elementos de trabajo a mano: libros, leyes, etc. El objetivo debe ser la habilidad para trabajar en el Derecho, aunque la memoria puede ser demandada también en cierto grado (sobre todo en lo que respecta a conocer lo esencial de los conceptos y al manejo rápido de las fuentes, principalmente las legislativas).

«Dar al alumno la apropiación intelectual del proceso de solución». El profesor no debe resolver el problema por el alumno. Debe guiarlo, pero tiene que asegurarse de que él desarrolle la habilidad de resolverlo por sí mismo. La resolución de problemas pasa por preguntarse correctamente por las respuestas posibles. Así, el arte de permitir que otro se apropie intelectualmente del proceso de solución consiste no en que aprenda a responderse, sino en que aprenda a preguntarse. En otras palabras, el énfasis de esta recomendación está en que el alumno aprenda a aplicar el método de resolución de problemas, más que la forma de responder a ellos. La diferencia es sutil pero trascendental.

«Diseñar el ambiente de aprendizaje para apoyar y retar la capacidad intelectual del alumno». El profesor no debe pensar por el alumno: debe asesorarlo y conducirlo, pero debe permitir que él mismo piense. En este propósito, debe tratar de llevarlo hasta el borde de sus capacidades en el manejo de todas las operaciones y conceptos. Esto puede hacerse así: una vez que el alumno maneja un caso determinado, el profesor puede introducirle complicaciones adicionales que involucren otros conceptos, conflictos entre ellos o conexiones sistemáticas más amplias dentro del Derecho. De esta manera, estará llevando el pensamiento del alumno hasta los extremos en los que puede desenvolverse. Es por ello que un buen caso, con sus planteamientos adicionales, puede llegar a ser un muy completo equipamiento para comprender una parte de la materia enseñada. Desde luego, exige una preparación especial del profesor para utilizar casos adecuados al grado de conocimiento y a los resultados que se espera de los alumnos en el curso.

«Estimular al alumno a probar sus ideas frente a opiniones y contextos alternativos». Un principio fundamental del método de casos consiste en que las ideas de cada uno se refuerzan en confrontación con las ideas de los demás. Esto puede realizarse excelentemente en el Derecho. Por lo demás, uno de los principios del aprendizaje consiste en encontrar distintas vías de solución al mismo problema. El Derecho es campo fértil para que este tipo de trabajo pueda ser desarrollado.

«Dar oportunidad y apoyo al alumno tanto en el contenido del aprendizaje como en el proceso mismo de aprender». El profesor debe colaborar con sus alumnos tanto en la dirección del proceso de aprendizaje mismo, como en la reflexión sobre la forma en que se está aprendiendo. Esto último conduce al logro del principio de enseñar a aprender o, desde el punto de vista del alumno, a aprender a aprender.

De esto tratamos con algún mayor detalle en el punto 3.3.5.

No es el caso estudiar aquí con detenimiento ni las clases activas, ni la dinámica de grupo, ni las técnicas detalladas de elaboración de casos, pero todos estos son instrumentos permanentemente a la mano, intensamente utilizados tanto con menores como con adultos en el aprendizaje intelectual y, aun, en el emocional. Una reflexión sobre dichos temas permite innovar drásticamente el trabajo dentro del aula, aun con varias decenas de alumnos, permitiendo que todos tengan participación en el trabajo y que, por lo menos, adquieran conciencia de que el curso se juega en la habilidad para resolver problemas.

En todo caso, como dijimos al inicio, la elección entre el método activo y el de conferencia es un problema técnico en función de los resultados que se espera obtener.

7.3.3.3. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN

A lo largo de todo el curso, pero especialmente durante el trabajo en clase, la motivación para que el alumno pueda esforzarse más en el desarrollo del aprendizaje debe ser una de las tareas prioritarias que lleve a cabo al profesor. Al respecto dice Gagné:

Otra suposición de la teoría es la presencia de una motivación favorable por parte del sujeto. Los eventos de enseñanza referidos a la información proporcionada sobre los objetivos del aprendizaje del sujeto pretenden activar una motivación al relacionar el desempeño que será posible después del aprendizaje con alguna motivación preexistente en el que apren-

de. Por ejemplo, si el objetivo de una unidad de enseñanza pertenece a las operaciones matemáticas con fracciones, dicho objetivo puede relacionarse con el deseo del alumno por aprender a evaluar los valores enumerados en la Bolsa de Valores de Nueva York en términos de sus proporciones de cotización a la alta.⁷

Es muy fácil, a partir del ejemplo de las matemáticas y de la Bolsa de Nueva York, desarrollar elementos que puedan interesar en lo jurídico:

- Si se tratara de estudiar principios y condiciones de interpretación dentro de una disciplina, se podría perfectamente plantear un problema de frontera en la discusión de la materia para que los alumnos vean cómo cambia su capacidad para enfrentarlo antes y después de haber trabajado dichos elementos.
- Si se tratara de un problema normativo, habría que presentar un caso en el cual las normas fueran especialmente aplicables.
- Si se tratara de estudiar un procedimiento metodológico de resolución de problemas, habría que ilustrar cómo diversos procedimientos pueden conducir a resultados distintos.

En cualquiera de los casos es evidente que la conexión entre el conocimiento teórico entregado y su significación para la comprensión o la aplicación del Derecho es indispensable. Si el alumno puede trabajar directamente antes de la explicación (a lo que contribuye decisivamente el método activo de enseñanza), luego en clase podrá comprobar las bondades del nuevo conocimiento guiado en el trabajo por el profesor. Esto contribuirá a una mejor comprensión de la materia y, también, al mejor desarrollo de las destrezas necesarias.

⁷ GAGNÉ, Robert M. *Ob. cit.*, p. 259.

7.3.4. LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

En primer lugar, la evaluación va encadenada a los objetivos del curso. De esto ya hablamos en la primera parte de esta exposición: si el objetivo es que las personas se informen, no se puede tomar un examen de casos y si el objetivo es que se aprenda a resolver situaciones, el examen no puede ser esencialmente memorístico. La combinación de elementos en un examen deberá tomar en cuenta tanto los resultados esperados en el alumno como la manera en que se ha dictado la materia para garantizar que evalúe lo que se debió aprender.

Lo ideal, por lo tanto, es que el examen haya sido elaborado al inicio del curso y que, durante su dictado, solo reciba los retoques y reconsideraciones que la experiencia con el grupo de alumnos haga deseable. La preparación del examen con uno o dos días de anterioridad a ser tomado condiciona a demasiados factores accidentales la elaboración de las preguntas, su calidad y consistencia.

Hace algunos años hicimos un estudio de cómo se calificaba exámenes en toda la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Suponiendo que lo esencial de aquel comportamiento sobrevive aún hoy (y hay muchos indicios para pensar que así es), las principales reflexiones que cabría hacer sobre los exámenes en nuestra facultad son las siguientes:

- Una significativa cantidad de exámenes son memorísticos, con lo que solo atañen a los niveles de información y comprensión. Hay indicios de que para aprobar algunos exámenes en la facultad basta con estar informado.
- El promedio del rango de calificación de los profesores suele ser de cinco o seis puntos. Así, algunos califican entre 09 y 15; otros entre 15 y 20; otros entre 7 y 12. Si bien el número de desaprobados

crece en algunas especialidades, en general se mantiene estable y alcanza un promedio del 8%.

- Lo ideal, en nuestro criterio, es utilizar un rango de algo así como quince puntos, entre 05 y 20. Esto permite una discriminación suficiente en la calidad de los exámenes dados por un grupo de cincuenta o más alumnos. Es importante que la intensidad de trabajo del alumno tenga reflejo en las notas obtenidas porque ello sirve como reto al que trabajó poco y como premio al que se esforzó. No creemos que sea razonable calificar con menos de cinco porque, en ese caso, el alumno se juega el curso prácticamente en un examen. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual, nadie puede discutir que se utilice plenamente la escala de 00 a 20.

- Es muy importante que el contenido que el profesor espera de las respuestas tenga matices suficientes como para discriminar entre la nota mínima y la máxima que se elija. En otras palabras, habrá que tener preguntas que, punto por punto, nos permitan llegar a veinte.

Creemos que en la enseñanza universitaria también hay que poner veinte y que esta nota debe ir al alumno que, en su grado de conocimiento del Derecho, demuestra saber todo lo que cabe esperar de él.

- Los exámenes no deben ser una ocasión de enfrentamiento entre profesor y alumno. La falta de información sobre cómo será la prueba, las preguntas equívocas o *con trampa*, la inclusión de preguntas que el alumno no podría responder con solo haber seguido normalmente el curso, son circunstancias que no deben existir.
- El alumno debe saber con detalle cuáles serán las reglas de juego de cada examen y tener orientación del profesor sobre cómo prepararse para dar bien la prueba. Lo contrario, en nuestro crite-

rio, es desinformar al alumno y, por consiguiente, un trato inequitativo para con él.

- Muchas veces los profesores toman exámenes objetivos para garantizar la facilidad de corrección por el número de alumnos que tienen en clase, y ellos mismos lamentan no tomar exámenes de desarrollo.

Nosotros creemos que es perfectamente posible combinar las respuestas objetivas y de desarrollo sin recargar excesivamente el trabajo de corrección de la prueba. Para ello hay que recordar que es mucho más difícil expresar una idea en media página que expresarla en una página completa: la expresión condensada supone una capacidad intelectual y de comunicación más desarrollada. Pues bien, en un examen objetivo se puede añadir un espacio de cuatro o cinco renglones para que el alumno justifique su respuesta: tendrá que hacerlo en pocas palabras y allí verdaderamente sabremos si sabe elaborar tanto el fondo de sus ideas como la expresión. Estos son exámenes que no toman mucho más tiempo que los objetivos para su corrección. En ellos, la experiencia de saber expresarse se desarrolla significativamente.

Consideramos que a hacer exámenes se aprende toda la vida. Es un ámbito de la enseñanza en el que resulta recomendable que el profesor ensaye nuevas fórmulas permanentemente (por ejemplo, añadiendo preguntas de características nuevas al lado de las clásicas, para ver cómo sirven a la evaluación y, así, permitir la posterior innovación). Si el profesor no innova en materia de evaluación, los alumnos de ciclos superiores transmiten a los de ciclos inferiores las características de sus exámenes y estos, en definitiva, se vuelven totalmente previsibles en fondo y forma. Si recordamos nuestra época de estudiantes encontraremos numerosas experiencias de profesores a los que *se les conocía el truco*. Ser predecibles en nuestras evaluaciones es la peor forma de tomar exámenes.

Finalmente, la nota final del curso tiene que tener, entre sus componentes, notas parciales que evalúan todos los aspectos del aprendizaje del alumno. Así, podrá establecerse controles de lectura, solución de casos prácticos, exposiciones, etc., al lado de los exámenes. Cada una de estas partes deberá tener una participación en la nota final que sea correlativa a su importancia dentro del curso. Informar de esto a los alumnos al principio del semestre de clases puede ser uno de los indicios más claros del profesor sobre cómo deben estudiar los alumnos.

Lo ideal es que, después de haber dado un examen, el alumno sepa un poco más que cuando entraba a darlo.

7.3.5. ENSEÑAR A APRENDER

Finalmente, y tal vez lo más importante, es que los profesores nos enfrentemos a la responsabilidad que tenemos de *enseñar a aprender*. El Derecho cambiará muchísimo en los próximos años (como ha cambiado ya en los pasados) y el profesional que formamos ahora deberá enfrentarse a realidades nuevas y complejas que, si no son debidamente comprendidas, lo llevarán a desactualizarse o a especializarse muy estrechamente en cierta disciplina de lo jurídico, lo que le hará perder su calidad de profesional capaz de afrontar los diferentes retos de su disciplina.

Fernando Hernández y Juana María Sancho han intentado una definición interesante de *aprender a aprender*. Dicen:

[...] la definición de aprender a aprender tiene múltiples sentidos. Nisbet y Shucksmith (1987) han recogido los siguientes:

1. «Aprender a aprender supone adquirir las habilidades para hallar información: aprender a obtener información sobre un tema determinado.
2. Aprender a aprender significa dominar los principios generales básicos: aprender las reglas generales que pueden aplicarse a la solución de un amplio conjunto de problemas más particulares.
3. Aprender a aprender se consigue mediante la asimilación de los

principios formales de la investigación: equivale a aprender la lógica de las diferentes formas de investigación y los métodos que han logrado realizar descubrimientos.

4. Aprender a aprender consiste en desarrollar la autonomía en el aprendizaje: en dirigir uno mismo las actividades de aprendizaje.

5. Aprender a aprender es esencialmente una cuestión de actitud o método: implica cultivar una disposición habitual que es intrínsecamente provechosa».

En cualquiera de estas propuestas se aprecia una combinación de dos necesidades: adquirir métodos propios de trabajo y poder aplicarlos a situaciones de diversa índole y entidad.⁹

Como resulta obvio, todo ello puede ser aplicado al Derecho, pero no solo como conjunto sino también a sus diversos ámbitos particulares. Lo que nos anuncia esta cita, desde el punto de vista de contenido, no es muy distinto de lo que hemos reconocido como importante para el diseño de los cursos en el punto 3.2 de este trabajo.

Hay que destacar el párrafo final de la cita, según el cual se reitera que lo fundamental es que el alumno adquiera métodos de trabajo (no solo conceptos), lo que nos refiere nuevamente al tercer nivel de la taxonomía de Bloom. La teoría moderna insiste en que estos dos elementos son importantes no solo para el presente sino, sobre todo, para el trabajo futuro de nuestro estudiante de hoy, pues él tendrá que vivir aprendiendo.

De estas reflexiones aparece que la calidad de la educación contemporánea consiste en que el profesor pueda disponer la enseñanza de su curso de tal manera que sus alumnos aprendan a aprender para que, luego, puedan estudiar por sí mismos lo que necesiten para el ejercicio de su profesión. El resultado de estas inquietudes, desde

⁹ HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María SANCHO. *Ob cit.*, pp. 94-95.

luego, deberá ser incorporado a la metodología de desarrollo del curso por quien enseña y esta es una labor creativa que depende de las habilidades propias de cada profesor y de las características de la materia que dicta.

Pensamos que si nuestra Facultad de Derecho mantiene y desarrolla su ya conocida capacidad de enseñar a aprender, continuará teniendo un lugar destacado en la formación de profesionales de Derecho. Si la pierde, también perderá sustantivamente su actual calidad. Por ello es que el reto consiste en saltar hacia adelante a la luz de los nuevos desarrollos de la didáctica.



8.



EPÍLOGO

Luego de estas reflexiones, que son una propuesta para la discusión de la enseñanza del Derecho, consideramos que es importante revisar en diversos planos el sistema de estudios.

Un primer plano es la actualización de los planes de estudios, pero no solamente en lo referente a contenidos, sino en el mejor diseño para garantizar un mejor aprendizaje. Desde este punto de vista, y en la medida en que el conocimiento progresa por reestructuración y enriquecimiento de los grandes esquemas mentales de la persona, consideramos que es importante pensar en una primera etapa de aprendizaje del Derecho como un todo integrado, aunque sin mayor profundidad: solo los elementos esenciales. Diseñar en qué consiste aprender el Derecho como un todo integrado es una labor teórica de mucha envergadura, pero vale la pena intentarlo. Con esta etapa se daría el marco general que sirve para la profundización.

Una segunda etapa debería ser la de profundización de los conocimientos adquiridos en el período anterior. Aquí, los profesores no solo deberían preocuparse de que sus alumnos aprendan su materia, sino que tendrían que hacer un permanente esfuerzo para enmarcarla en contextos más amplios para hacer ver todo tipo de conexiones sistemáticas.

Luego podrá haber una tercera etapa de profundización relativamente libre a través de seminarios y cursos electivos.

Lo importante de este planteamiento consiste en dar el Derecho integrado desde el principio, a fin de crear en la mente del alumno el soporte sistemático y conceptual dentro del cual pueda poner, como partes interrelacionadas, los conceptos de profundidad. Respecto de lo que aquí decimos es importante rescatar un principio que ha sido tradicional en la Gestalt. Dicen Bigge y Hunt:

De acuerdo con la ley de carácter de miembro, una sola parte de un todo no tiene características propias, sino que adquiere sus características del contexto en que se presenta. Como lo señaló Gardner Murphy, «los partidarios de la Gestalt insisten en que los atributos o los aspectos de las partes componentes, hasta donde pueden ser definidas, quedan explicados por sus relaciones con el sistema en cuanto a un todo, dentro del cual funcionan». Por ejemplo, una marcha de color en una pintura adquiere su calidad del contexto —los diseños pictóricos que la rodean— más que de algo inherente a ella misma.¹

Este tema de los conceptos y su contexto merece amplia reflexión en el Derecho, tanto para el ejercicio profesional como para la práctica cotidiana.

En materia de método de trabajo en clase, consideramos que hay que lograr para cada curso, y para cada tema dentro de él, una adecuada combinación de clase-conferencia con clase activa. Esto queda a criterio definitivo del profesor del curso. Sin embargo, hay que notar que es responsabilidad de quien se encarga de un curso determinar qué partes del mismo serán puramente informativas, cuáles otras serán además de comprensión y, finalmente, cuáles serán de aplicación. Para esto último, el instrumento de enseñanza es el método activo. Este método exige preparar la clase de una manera bastante distinta a la que se utiliza para la clase-conferencia. Es un tema que debe ser abordado y creemos haber tratado los elementos esenciales en este trabajo.

¹ BIGGE, M.L. y M.P. HUNT. *Bases psicológicas de la educación*. México: Trillas, 1991, pp. 378-379.

El sistema de calificaciones debe sintonizar con todo lo anterior y la escala de notas que utilice el profesor deberá servir para establecer diferencias en el resultado del mayor o menor rendimiento del alumno. Un rango demasiado estrecho de notas no estimula al que trabaja porque sus notas se parecerán mucho a las de quien no se esfuerza tanto.

Por la rápida transformación de la sociedad y por el avance de los conocimientos, el abogado del mañana tendrá que haber *aprendido a aprender* si quiere mantener vigencia y calidad a lo largo del tiempo. Las facultades de Derecho que formen a sus alumnos con este criterio entrarán con buen pie al futuro. Las que se conformen con enseñar bien lo de hoy, probablemente perderán preeminencia muy rápidamente.





BIBLIOGRAFÍA CITADA

AEBLI, Hans

Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.

BIGGE, M.L. y M.P. Hunt

Bases psicológicas de la educación. México: Trillas, 1991.

BLOOM, Benjamín

Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II. Buenos Aires: El Ateneo, 1990.

DE JUAN HERRERO, Joaquín

Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado. Madrid: Dykinson S.E., 1995.

DESCARTES, Renato

Discurso del método. Buenos Aires: Sopena, 1959.

GAGNÉ, Robert M.

Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana S.A. de C.V., 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María SANCHO

Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós, 1994.

ORLICH, C. Donald, Donald P. KAUCHAK, Robert J. HARDER, R. A. PENDERGRASS, Richard C. CALLAHAN, Andrew J. KEOGH, Harry GIBSON.
Técnicas de enseñanza. Modernización en el aprendizaje. México: Limusa, 1994.

REÁTEGUI, Norma. *El constructivismo. La dimensión individual y sociocultural.* Lima: CEDHUM, Centro Psicosocial de Desarrollo Humano, 1995.

SAVERY, John R. y Thomas M. DUFFY

«Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework». En: Varios Autores. *Constructivist learning environments. Case Studies in Instructional Design.* Nueva Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs, 1996,



IDEAS SOBRE QUÉ ES APRENDER (Y ENSEÑAR)

DERECHO EN UN PREGRADO

de Marcial Rubio Correa,

fue impreso en los talleres de INDUSTRIAL*gráfica* S.A.

Chavín 45. Lima 5 Perú

Teléfono 431 2505

Febrero de 2001



Próximos títulos:

*Bibliografía del Período Precerámico
Peruano*

Duccio Bonavía y Claudia
Grimaldo

*Derechos y deberes del comunicador
peruano*

Serie Comunicaciones
Jose Perla

*El Corregidor de Indios en el Perú
bajo los Austrias*

Guillermo Lohmann

*El Reglamento General de
Comunicaciones*

Serie Comunicaciones
Jose Perla

Introducción al Derecho Laboral
Javier Neves

La codificación civil en el siglo XIX.

Tomo II
Carlos Ramos

El ensayo *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) Derecho en un Pregrado* (primer número de la Colección MAGIS) sostiene que no se enseña, sino que se aprende Derecho. Los buenos profesores –señala el autor– no son los que transmiten su saber a los alumnos, sino los que hacen que estos piensen dentro del Derecho tan bien como lo hacen ellos.

El ensayo va más allá aún al afirmar que un buen profesor no enseña una materia del Derecho sino que, más bien, conduce al alumno a aprender cómo es el Derecho dentro de esa materia.

Las destrezas que hay que desarrollar para la profesión de abogado son esencialmente las mismas en todas las materias, pero se aplican de manera distinta en cada una de ellas por el entorno normativo y por los principios jurídicos que las regulan.

Es un trabajo que pretende polemizar con el sistema de enseñanza jurídica existente; en él, se replantea desde la concepción general de cómo enseñar Derecho, hasta el trabajo mismo de aula dentro de la hora de clase.