

# INFORME DE INVESTIGACIÓN DEL CICAJ N.º 2

Un modelo de consejería de carrera para  
estudiantes de Derecho: reflexiones en torno  
a la educación legal y el bienestar de los  
estudiantes de Derecho

**Fernando Del Mastro Puccio**

# **INFORME DE INVESTIGACIÓN DEL CICAJ N.º 2**

**Un modelo de consejería de carrera para  
estudiantes de Derecho: reflexiones en torno  
a la educación legal y el bienestar de los  
estudiantes de Derecho**

**Fernando Del Mastro Puccio**

DEPARTAMENTO  
ACADÉMICO DE  
**DERECHO**

CENTRO DE  
**INVESTIGACIÓN,  
CAPACITACIÓN Y  
ASESORÍA JURÍDICA (CICAJ)**



**Centro de Investigación, Capacitación y Asesoría Jurídica del  
Departamento Académico de Derecho (CICAJ-DAD)**

**Jefe del DAD**

Iván Meini Méndez

**Directora del CICAJ-DAD**

Patricia Urteaga Crovetto

**Comité Asesor del CICAJ**

César Landa Arroyo

David Lovatón Palacios

Rómulo Morales Hervías

Elizabeth Salmón Gárate

Abraham Siles Vallejos

Eduardo Sotelo Castañeda

**Equipo de Trabajo**

Frida Segura Urrunaga

Carlos Carbonell Rodríguez

Jackeline Fegale Polo

Mayra Sánchez Hinojosa

Enzo Dunayevich Morales

Ana Cristina Delgado Cango

*Un modelo de consejería de carrera para estudiantes de Derecho: reflexiones en torno a la educación legal y el bienestar de los estudiantes de Derecho*

Fernando Del Mastro Puccio | autor

Andrea Zafra Tanaka | asistente

Primera edición: septiembre 2017

Tiraje: 250 ejemplares

© Fernando Del Mastro Puccio

Profesor Ordinario

Departamento Académico de Derecho, PUCP

© Centro de Investigación, Capacitación y Asesoría Jurídica

Departamento Académico de Derecho

Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2000, anexo 4930 y 4901

<http://departamento.pucp.edu.pe/derecho/cicaj/>

Corrección de estilo: María Gracia Minaya Chávez

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156 - Lima 5 - Perú

Lima, septiembre 2017

Este libro ha sido objeto de tres arbitrajes nacionales e internacionales. Derechos reservados. Se permite la reproducción total o parcial del texto con permiso expreso de los editores. Las ideas y opiniones expresadas en este libro son responsabilidad de su autor. El CICAJ no se hace responsable de las ideas ni de las opiniones vertidas en esta publicación.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2017-10660 ISBN: 978-

612-47151-3-6

Impreso en el Perú - Printed in Peru

## CONTENIDO

### INTRODUCCIÓN

Iniciativas en materia de bienestar de las y los estudiantes de Derecho y la Consejería	9
---	---

### PRIMERA PARTE: FUNDAMENTO Y DISEÑO DE LA CONSEJERÍA

1. Bases de la Consejería	15
1.1. Marco de referencia de relación consejero-alumno.	15
1.2. Marco de referencia para dudas y consejos.	17
1.2.1. <i>Carl Jung: la personalidad y el Myers &amp; Briggs Type Indicator (MBTI).</i>	17
1.2.2. <i>Joseph Campbell: el viaje del héroe.</i>	19
1.2.3. <i>Bienestar y Derecho.</i>	21
2. La Consejería	21
3. Diseño y funcionamiento de la Consejería	22

### SEGUNDA PARTE: MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Evaluación de satisfacción, claridad, esperanza, percepción de competencia y visión mítica	28
1.1. Satisfacción con la experiencia como estudiante (SEE).	29
1.2. Esperanza de encontrar la práctica ideal y ser feliz al culminar la carrera.	29
1.3. Claridad respecto a la mejor opción de prácticas.	30
1.4. Percepción de competencia como estudiante de Derecho (PCED).	30
1.5. Visión mítica de la carrera.	30
2. Evaluación de autoconocimiento, autovaloración, comprensión de opciones y adquisición de herramientas	31
2.1. Autoconocimiento.	31
2.2. Autovaloración y motivación.	32
2.3. Comprensión de opciones.	32
2.4. Adquisición de herramientas.	32
3. De las bases a los impactos esperados	33
3.1. Movimiento 1: de las bases al autoconocimiento, autovaloración, comprensión de opciones, adquisición de herramientas.	33
3.1.1. <i>Impacto del Myers &amp; Briggs Type Indicator (MBTI).</i>	33
3.1.2. <i>Impacto del bienestar y la educación legal.</i>	33
3.1.3. <i>Impacto del viaje del héroe.</i>	34
3.1.4. <i>Impacto de Carl Jung y Carl Rogers.</i>	34
3.2. Movimiento 2: impacto en satisfacción, esperanza, claridad, percepción de competencia, visión mítica de la carrera.	35

3.2.1. <i>Satisfacción con la experiencia como estudiante.</i>	35
3.2.2. <i>Esperanza y claridad de la mejor opción.</i>	35
3.2.3. <i>Percepción de competencia.</i>	35
3.2.4. <i>Visión mítica de la carrera.</i>	35
<b>TERCERA PARTE: RESULTADOS</b>	<b>37</b>
1. Encuesta final de percepción: resultados en autoconocimiento, autovaloración, comprensión y adquisición de herramientas	40
1.1. Autoconocimiento.	40
1.2. Autovaloración y motivación.	41
1.3. Comprensión de opciones.	41
1.4. Adquisición de herramientas.	42
2. Encuesta de entrada y salida: resultados en satisfacción, esperanza, claridad, percepción de competencia y visión mítica	42
2.1. <i>Satisfacción con la experiencia como estudiante.</i>	42
2.2. <i>Esperanza.</i>	43
2.2.1. <i>Probabilidad de encontrar la práctica ideal.</i>	43
2.2.2. <i>Probabilidad de ser feliz en la carrera.</i>	43
2.3. <i>Claridad.</i>	43
2.3.1. <i>Lugar donde practicar.</i>	43
2.3.2. <i>Área donde practicar.</i>	44
2.3.3. <i>Mejor opción de práctica.</i>	44
2.4. <i>Percepción de competencia propia.</i>	44
2.5. <i>Visión mítica.</i>	45
3. Estudio de correlaciones	45
<b>CUARTA PARTE: REFLEXIONES EN TORNO AL MODELO DE CONSEJERÍA Y A LA EDUCACIÓN LEGAL</b>	<b>47</b>
1. Reflexiones sobre el modelo y aspectos de interés	49
1.1. El autoconocimiento.	49
1.2. Autovaloración.	51
1.3. Comprensión de opciones.	52
1.4. Adquisición de herramientas.	53
2. Las bases de la Consejería a la luz de los resultados y la experiencia	53
3. Apuntes sobre la educación legal	56
3.1. Reflexiones a partir de las correlaciones.	56
3.2. Reflexiones a partir de los resultados y la experiencia del consejero.	57
3.2.1. <i>El alumno como ser humano y la finalidad de la educación legal.</i>	57
3.2.2. <i>Necesidad y generación de espacios de reflexión.</i>	58
3.2.3. <i>Las dudas respecto a las prácticas preprofesionales como puerta al camino del héroe.</i>	60
3.2.4. <i>Un modo autoconsciente de seguir la carrera.</i>	61
3.2.5. <i>El tipo de personalidad y aspectos de educación legal.</i>	62
3.2.6. <i>El impacto en el desempeño como profesional.</i>	65
<b>REFLEXIÓN FINAL</b>	<b>69</b>

<b>APÉNDICE: ALGUNAS IDEAS PARA LOS ALUMNOS</b>	73
1. Tomar control, construir su propio proyecto	75
2. Conocerse a uno mismo, hacer lo que eres	75
3. Comprender la carrera, hacer conscientes las dinámicas de la facultad	76
4. Buscar balance, estar satisfechos	77
5. Buscar apoyo	77
6. Ver opciones, construir su camino	77
<b>REFERENCIAS</b>	79



*The development of personality  
means fidelity to the law of one's own being...  
a trust in this law, a loyal perseverance and confident hope.*

*Only in the evening will it be seen  
what the morning began.*

Carl G. Jung





# INTRODUCCIÓN

## **Iniciativas en materia de bienestar de las y los estudiantes de Derecho y la Consejería**

De acuerdo con diversas investigaciones, las y los profesionales del Derecho figuran en los primeros lugares en los *rankings* de depresión, suicidios, divorcios y abuso de sustancias, y, en general, muestran bajos niveles de bienestar en comparación con otras profesiones (Eaton, 1990; Latham, 2011; Schiltz, 1999). Esta realidad es un tema común en las reflexiones sobre el ejercicio profesional de los abogados en países como Australia o Estados Unidos y llevó a que diversos investigadores se enfoquen en la situación de los estudiantes de Derecho. Las investigaciones son tan consistentes como aquellas llevadas a cabo con los abogados en ejercicio. Así, por ejemplo, se ha mostrado que al ingresar a la facultad los estudiantes no presentan diferencias significativas con la población general en indicadores de depresión (9-10%), pero al finalizar el primer año estos aumentan a 32% y durante el último año de carrera llegan a 40% (Benjamin, Kaszniak, Sales y Shanfield, 1986).

Este es solo un ejemplo de diversas investigaciones realizadas. En estas se muestra que, en comparación con otras carreras, los estudiantes de Derecho tienen niveles bajos de motivación intrínseca y satisfacción con la vida, así como altos índices de estrés psicológico, ansiedad, abuso de sustancias, depresión y suicidios (Association of American Law Schools, 1994; Peterson y Peterson, 2013; Rofes, 1991; Sheldon y Krieger, 2004).

Algunas de las causas asociadas a estos indicadores son la presión y carga de trabajo, la falta de tiempo libre y el decaimiento de las relaciones personales, la excesiva competencia junto con el decaimiento de la motivación intrínseca, la falta de descanso, la falta de espacio para que distintas vocaciones y tipos de personalidad puedan desarrollarse, el pensar «como abogado» que puede tener consecuencias negativas en las relaciones personales, entre otras.

A nivel nacional y regional no se ha identificado investigaciones similares a las recién citadas. No obstante, al reflexionar sobre estos temas en el contexto de la educación legal en el Perú y en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se identifican algunos hechos que hacen mirar este panorama con interés y curiosidad. En efecto, las investigaciones y eventos realizados por la Oficina de Plan de Carrera y Bienestar, así como los informes de la Oficina del Servicio Psicopedagógico y el material anecdótico respecto a problemas con el bienestar de los alumnos permiten reconocer diversos factores problemáticos que merecen atención.

Algunos de esos factores se vinculan a la falta de motivación en la carrera y el decaimiento de la motivación intrínseca, el impacto de la experiencia como alumno en la autoestima y en la capacidad para reconocer y valorar las propias virtudes, el manejo del tiempo y el balance entre la vida como estudiante y la vida fuera de la facultad, los vínculos entre estudiantes y docentes, la posibilidad de encontrar prácticas preprofesionales que concuerden con lo que uno desea, entre otros.

En ese contexto, la Facultad de Derecho de la PUCP está liderando diversos esfuerzos que se han institucionalizado en la Oficina de Plan de Carrera y Bienestar, que en sus dos primeros años de funcionamiento ha logrado lo siguiente: (i) concluir una investigación empírica sobre los factores que impactan en el bienestar y el rendimiento académico de las y los estudiantes, (ii) organizar ocho eventos

sobre temas de interés vinculados al bienestar y a la experiencia de estudiar Derecho<sup>1</sup>, con mucha acogida entre los alumnos, (iii) diseñar y dictar talleres que permiten a los alumnos conocer sus tipos de personalidad conforme al *Myers & Briggs Type Indicator* (MBTI), (iv) lanzar una página de Facebook, con programas de entrevistas, consejos e información que permite a las y los estudiantes conocer más a sus profesores y saber sobre la importancia del bienestar en su experiencia, con muy buena acogida en la comunidad académica de la facultad, (v) implementar las «buenas prácticas docentes en bienestar», con seis buenas prácticas difundidas a la fecha, e iniciar el proyecto «Textos para reflexionar sobre la experiencia docente», en el que las y los docentes a tiempo completo comparten sus experiencias a partir de la lectura de un texto sobre educación superior; (vi) contribuir a la mejora del Nuevo Perfil Docente, incluyendo rubros que ponen el foco en el vínculo intersubjetivo con las y los estudiantes, (vii) contribuir al diseño e implementación de la actividad «Modelos de Abogados», dirigida a las y los estudiantes de primer semestre, incluyendo el trabajo de análisis cualitativo de los ensayos que escriben al final del ciclo, narrando su experiencia, entre otros.

La Consejería fue la primera actividad y sigue siendo una de las principales. En ella no solo se busca apoyar a los alumnos, sino que también se ha constituido como un espacio central donde surgen ideas para otros proyectos de la Oficina de Plan de Carrera y Bienestar. Así, por ejemplo, la problemática anímica de las y los estudiantes que llegan desde otras provincias a la PUCP a estudiar Derecho se hizo palpable en la Consejería e inspiró el evento «Desde el interior».

El presente documento describe y evalúa los resultados de la primera experiencia en la Consejería, que supuso más de 250 horas de trabajo entre los meses de septiembre de 2013 y marzo de 2014. Asimismo, a partir de esta experiencia, se presentan reflexiones e ideas sobre la educación legal y el bienestar de los estudiantes de Derecho, que se espera sirvan para ampliar el debate respecto a lo que significa enseñar y aprender a ser un abogado.

La Consejería representa un esfuerzo por contribuir al bienestar de los estudiantes de Derecho<sup>2</sup> y al éxito en su formación a través de un diseño fundamentado en diversas teorías y herramientas: el *Myers & Briggs Type Indicator* (MBTI), la profusa literatura y estudios sobre bienestar y educación legal, y la teoría del viaje del héroe de Joseph Campbell (1972). Asimismo, la relación alumno-consejero, punto medular para el éxito de la Consejería, se desarrolló sobre la base de la orientación de Carl Rogers (*client-based relationship*) y algunas aproximaciones de Carl G. Jung. El punto central en este aspecto fue construir una relación de confianza, centrada en ser genuino, así como en aceptar al otro y buscar comprenderlo sin prejuicios.

Por supuesto, a estas bases se debe agregar la experiencia como estudiante y docente de Derecho del consejero, que permitió una comprensión situada de las problemáticas planteadas por los estudiantes.

La Consejería, sustentada en estas bases, se diseñó para tener una duración de cuatro reuniones individuales de una hora y media cada una, una vez por semana. La convocatoria tuvo muy buenos resultados pese a no haber sido muy difundida. Un total de 35 alumnos de Derecho se presentaron dispuestos a invertir ese tiempo durante el periodo de evaluaciones finales. Por motivos de tiempo, catorce alumnos fueron seleccionados al azar para participar y siguieron las cuatro sesiones con compromiso e interés. El grupo de estudiantes que formó parte de la iniciativa incluye a estudiantes de todos los ciclos de la Facultad de Derecho, a ambos géneros en partes iguales, a una variedad de

---

1 Los eventos realizados han tratado, entre otros, los siguientes temas: el estrés en la carrera y en la profesión, la autoestima del estudiante de Derecho, la experiencia de estudiar en Lima viniendo de otras provincias del Perú, la realidad anímica en las prácticas preprofesionales, la vocación interdisciplinaria en el Derecho. Cada evento supone una campaña previa, con un video de difusión en el que estudiantes comparten sus vivencias en el tema del evento. Asimismo, los ponentes son siempre docentes que comparten desde su experiencia cómo vivieron los temas en cuestión cuando eran estudiantes.

2 El consejero es el responsable de la Oficina de Plan de Carrera y Bienestar. Es abogado, especialista en temas de educación legal y bienestar; y certificado para aplicar el indicador de personalidad MBTI.

edades, a la población que practica y a la que no. Asimismo, son alumnos que tienen una amplia gama de tipos de personalidad, a partir del MBTI.

Paralelamente, se diseñó una investigación empírica que permitiera reflexionar sobre el impacto del método y de la Consejería. La investigación tuvo una hipótesis que se describe líneas abajo, buscando mejoras en diversos aspectos de la experiencia del estudiante de Derecho, tales como su esperanza de ser feliz al culminar la carrera, sus ideas respecto a su mejor opción de prácticas, su percepción de competencia para lograr sus metas y su visión mítica de la carrera. Estas mejoras se lograrían al brindar a los alumnos una oportunidad para incrementar su autoconocimiento, autovaloración, comprensión de opciones y adquisición de herramientas para conseguirlas. Es preciso indicar que esta investigación fue exploratoria y que sus resultados no pueden ser generalizados al total de estudiantes de la facultad.

Para tales efectos, se elaboró una encuesta de entrada y de salida, que fue validada en una prueba piloto, así como una encuesta final de percepción respecto al impacto de la Consejería. Asimismo, luego de cada sesión se resumió con bastante detalle lo ocurrido en un documento que pasó a ser parte del expediente de cada alumno. Todos estos insumos han sido fundamentales para el presente trabajo.

Como se verá a lo largo de texto, los resultados de la Consejería han sido positivos y permiten ver el futuro con mucha esperanza: en todas las evaluaciones se observaron cambios favorables y estadísticamente significativos. Las bases de la Consejería han dado, entonces, resultados alentadores, que se han seguido experimentando en las posteriores ediciones.

El objetivo de este trabajo es describir las bases y el funcionamiento de la Consejería, así como mostrar los resultados de la investigación llevada a cabo. El punto central consiste en reflexionar sobre lo que se ha aprendido en esta experiencia respecto a la labor de una Consejería de carrera, la educación legal y el bienestar de las y los estudiantes. De ese modo, no es centralmente una presentación de evidencias sino, sobre todo, un esfuerzo por pensar en los aspectos de fondo sobre la educación legal y el bienestar a la luz de esta experiencia y de los resultados.

El trabajo se divide en cinco secciones:

- (a) En la primera se presentan las bases de la Consejería, describiéndolas de modo resumido con la finalidad de que se comprenda el marco de referencia para el establecimiento de la relación consejero-alumno, así como para la comprensión de sus dudas y la formulación de consejos. Asimismo, se describen algunos detalles sobre el diseño de la Consejería y su funcionamiento.
- (b) En la segunda parte se presenta el diseño, la metodología y los instrumentos de la investigación.
- (c) La tercera parte está dedicada a mostrar los resultados de los instrumentos utilizados para evaluar el impacto de la Consejería. Se presentan, en primer lugar, los resultados de la encuesta final de percepción, en aspectos como el autoconocimiento, la autovaloración y motivación, entre otros. Luego, se muestran las variaciones entre la encuesta de entrada y de salida, en aspectos como la satisfacción con la experiencia como estudiante, la esperanza de conseguir una práctica ideal, entre otros. Finalmente, se muestra el resultado del estudio de correlaciones entre los primeros resultados (autoconocimiento, autovaloración, entre otros) y los segundos (mejora en experiencia como estudiante, esperanza de conseguir una práctica ideal, entre otros).
- (d) La cuarta parte se centra en reflexiones preliminares respecto a los resultados de la Consejería y las bases de la misma. Lo que se busca entonces es reflexionar, a partir de la experiencia, sobre cómo la Consejería, sostenida en las bases en cuestión, pudo haber llevado a los resultados mostrados en la tercera parte.
- (e) Finalmente, se presentan reflexiones preliminares sobre la educación legal, con el objeto de promover la conversación sobre estos temas a partir de la experiencia con los alumnos que participaron de la Consejería.

En esencia, este trabajo plantea un tema de medular importancia: ¿Cuál es el rol de la universidad y de la Facultad de Derecho respecto de la experiencia del estudiante como ser humano y cómo esto se vincula a su aprendizaje? Se busca promover una reflexión de fondo sobre el vínculo que existe con los alumnos, para analizar cómo es y cómo podría enriquecerse para beneficio de todos. Adicionalmente, se quiere promover el debate respecto a los objetivos y características que debe tener una Consejería de carrera, así como en torno a sus potencialidades para contribuir al bienestar y el mejor desempeño de los alumnos.

## **PRIMERA PARTE**

# **FUNDAMENTO Y DISEÑO DE LA CONSEJERÍA**



En esta primera parte, se describen las bases de la Consejería y su estructura básica. En primer lugar, se describirá el marco de referencia para el establecimiento de la relación consejero-alumno, es decir, las ideas centrales que inspiraron el tipo de relación entre ambas partes en la Consejería. Luego, se explicará el marco de referencia que sirvió para comprender las dudas de los estudiantes y para explorar posibles respuestas y claridades. Finalmente, se plantearán reflexiones sobre la naturaleza de la Consejería y sus diferencias con otras aproximaciones similares, como la terapia o la orientación.

## **I. Bases de la Consejería**

Como se ha adelantado, las bases de la Consejería se dividen en dos marcos de referencia: el primero sirvió como pauta para establecer el tipo de relación entre el consejero y el alumno, mientras que el segundo fue utilizado para comprender las dudas de los estudiantes, buscar claridad y formular consejos.

### **I.1. Marco de referencia de relación consejero-alumno.**

Se consideró como parte central de la Consejería el tipo de relación a establecer con los estudiantes. En efecto, la idea fue que este tipo de relación sería un instrumento en sí mismo. Particularmente, se estimó que era necesario lograr una relación de confianza entre el consejero y los estudiantes, que permitiera a estos últimos expresar sin mayores reservas sus dudas y problemáticas. Esta relación de confianza legitimaría, además, las observaciones y consejos del consejero y permitiría el establecimiento de un vínculo genuino no directivo, sostenido en la comprensión. El autor central para viabilizar esta idea fue Carl Rogers, que fue complementado con aproximaciones de Carl G. Jung. A continuación, se presentan los principales postulados de cada autor y se realiza una enumeración de las congruencias entre ambos.

Carl Rogers plantea la técnica de terapia basada en el cliente. Rogers (1961) indicó, luego de muchos años trabajando con personas en el ámbito clínico y también en el pedagógico, que aquello que permite a las personas crecer y aclarar sus interrogantes sobre sí mismos y el entorno es el tipo de relación que uno establece con el otro. Así, el tipo de relación destaca entre otras aproximaciones más centradas en el diagnóstico o la interpretación. De acuerdo con Rogers, las relaciones que generan confianza y permiten crecer tienen tres características centrales:

- La congruencia o autenticidad. En este punto, se busca que el consejero se muestre tal como es y no muestre una careta al paciente. Así, es necesario que el consejero sea congruente entre lo que siente durante las sesiones y lo que comunica al exterior (Kottler y Brown, 2000). Esto supone reconocer las propias emociones y tener la voluntad de expresarlas en palabras y actos. De esta manera, el cliente puede sentir que está en presencia de una persona y no de un rol profesional (Witty, 2007), permitiendo apertura hacia sí mismo y el mundo en general (Nelson-Jones, 2000).



- El aprecio o valoración positiva incondicional. Se busca que el terapeuta valore a la persona en su totalidad, independientemente de la valoración que dé a sus conductas y decisiones. De esta forma, el cliente se puede sentir aceptado, al generarse un entorno de calidez y seguridad. Notar esta valoración permite al cliente aceptar sus propias experiencias para generar congruencia y funcionar de manera eficaz (Rogers, 1959), lo cual hace posible explorar y revelar su verdadera identidad.
- La comprensión empática. En este punto, el terapeuta debe «ponerse en el lugar» de su cliente; entendiendo las culpas o placeres de este, y percibiendo qué genera cada una de sus emociones. A partir de esta comprensión, el cliente no se siente solo, pues alguien más comparte y entiende sus experiencias. Rogers (1961) representa lo mencionado en la siguiente reflexión: «Mientras yo comprendo los sentimientos y pensamientos que parecen tan horribles, o tan débiles, o tan emotivos, o tan extraños; solo mientras yo veo eso como tú lo ves, y los acepto, y también a ti, es que tú te sientes realmente libre de explorar dichos pensamientos y sentimientos en tu mundo interior» (p. 41).

Rogers (1961) escribe, además, sobre la aplicación de esta teoría en ámbitos educacionales y los efectos positivos que este tipo de relaciones generan en dicho contexto. La finalidad es conseguir un ambiente saludable dentro del aula o espacio de encuentro; así se debe garantizar el éxito de la labor docente, lo cual implica una comunicación abierta que permita al estudiante llegar al crecimiento personal e intelectual. En el campo del Derecho, este tipo de relaciones puede ayudar a que los alumnos reconozcan sus sentimientos con libertad, seguridad y sentimiento de propia valía, para así reflexionar al respecto y conocerse más a sí mismos.

Por su parte, Carl Jung considera que cada persona posee una historia particular, compleja y distinta a la de otros. Por esta razón, no existe un único método o teoría aplicable a todos los seres humanos. En ese sentido, Jung señala que «lo individual es único, imprevisible e ininterpretable; el terapeuta debe renunciar a todos sus presupuestos y a todas sus técnicas y limitarse a un procedimiento puramente dialéctico, es decir, a la actitud que evita todos los métodos» (Jung, 2006, p. 11).

Este proceso dialéctico se caracteriza por la relación entre dos psiques, la del paciente y la del terapeuta. De acuerdo con Jung, todo prejuicio debe estar ausente y debe existir; consecuentemente, una actitud de descubrimiento en ambas partes. La confianza del paciente es esencial, ya que ella permitirá que los materiales reales salgan a la luz para comenzar el descubrimiento, y hará posible también que los consejos y comentarios sean tomados en serio. Para lograr dicha confianza, el terapeuta debe evitar limitarlo con prejuicios que guíen o frenen lo real. De ese modo, la cura «será posible cuando yo le dé al otro la ocasión de exponer su material de la manera más completa posible, sin limitarlo con mis presupuestos» (Jung, 2006, p. 9). En esta línea, la finalidad no es lograr una transformación de acuerdo a los parámetros de «normalidad», sino que se busca, a través de la relación y la discusión sincera, que el paciente descubra y se convierta en «lo que propiamente es» (Jung, 2006, p. 14).

Además de la renuncia a métodos concretos y prejuicios, Jung resalta dos aspectos centrales en el proceso dialéctico:

- Aceptar al otro y considerarlo como un igual en el proceso. En el proceso es necesario reconocer que el paciente tiene la misma dignidad y el mismo derecho a la vida que el terapeuta (Jung, 2006). Así, debe existir un deseo genuino y respetuoso de parte del terapeuta; este no debe sentirse superior o portador de la verdad, pues esta será descubierta en la relación dialéctica.
- El guía debe ser genuino. En esta línea, Jung (2006) menciona que el terapeuta debe confiar en que su personalidad es suficientemente sólida para servirle al paciente de orientación. Este debe mostrarse tal como es, pues «el terapeuta no puede llevar a un paciente más allá de lo que él mismo es» (Jung, 2006, p. 81). Por el contrario, debe mostrar lo que es para que la relación sea

sincera y el paciente tome lo que considere bueno para sí, y pueda crecer. Al mismo tiempo, el terapeuta debe cuidarse de no transferir al paciente sus propios asuntos, pues podría frustrar cualquier respeto a la realidad de la psique del paciente. Así, no se trata de dar una serie de consejos sino de mostrarse como un ser genuino y real, de modo que el otro pueda tomar ese ejemplo y la relación sincera como oportunidad de crecimiento.

En esta breve descripción de ambas aproximaciones se pueden notar elementos en común, que resulta importante recalcar. En primer lugar, se trata de un vínculo no fijo jerárquicamente, es decir, el consejero no toma un rol superior; como poseedor de un conocimiento que le permite prescribir y decir al otro lo que está bien o mal. En esa línea, para ambos autores es central no juzgar; por el contrario, se debe evitar todo prejuicio que aleje al otro y buscar comprender con empatía. En ese sentido, el deseo genuino de comprender al otro es parte central de la actitud del consejero. En segundo lugar, ambos autores resaltan la importancia de la autenticidad del consejero, que debe darse a conocer sin ocultar aquello que piensa o que es. El «ser genuino» del consejero se concibe, en ambos autores, como un instrumento, pues es ejemplo para la otra persona, que copia este «hablar de uno mismo» y «mostrarse uno mismo», entrando en un juego dialéctico marcado por el compromiso en la tarea y la sinceridad. La relación se torna, así en una relación de confianza, donde uno busca comprender y se da a conocer; respetando la complejidad del otro sin pretensiones de superioridad.

## **1.2. Marco de referencia para dudas y consejos.**

Además de la relación, es primordial tener en cuenta que el objetivo de la Consejería es ser un espacio donde se plantean dudas sobre la experiencia de estudiar Derecho. Se identificaron diversas herramientas y marcos teóricos que pudieran servir para comprender las dudas de los estudiantes y, al mismo tiempo, buscar junto a ellos claridades sobre la base de dichos marcos y herramientas. Las aproximaciones teóricas y herramientas que inspiraron el trabajo en la Consejería fueron las siguientes:

### **1.2.1. Carl Jung: la personalidad y el Myers & Briggs Type Indicator (MBTI).**

De acuerdo con Jung (1921/1999), cada persona cuenta con ciertas preferencias en su personalidad, que son innatas y naturales pese a que el ambiente puede haberlas moldeado o haber ocasionado que desarrolle otras preferencias. Sobre la base del concepto presentado por Jung, se creó el MBTI, uno de los indicadores de personalidad más prestigiosos y utilizados en el mundo, con altos índices de validez y confiabilidad (Briggs, McCaulley, Quenk y Hammer; 1998). Por ejemplo, el instrumento ha mostrado índices de confiabilidad superiores a 0,62 y la validez convergente ha sido demostrada en población universitaria peruana (Fodale, 2008). El instrumento brinda información precisa respecto a las preferencias de personalidad de la persona, las dinámicas de dichas preferencias y las aplicaciones del tipo de personalidad a la experiencia en la carrera.

El MBTI permite conocer las características del tipo de personalidad de cada individuo a través de la reflexión y reportes que explican las dinámicas entre cada una de las preferencias en la combinación específica. Así, para un individuo, descubrir su tipo de personalidad es un proceso reflexivo que resulta en información muy valiosa sobre sí mismo, aplicable a entornos como ambientes de trabajo preferidos, actividades que mejor se adecuan a la personalidad, estilos de comunicación, formas de reaccionar ante situaciones de estrés, cómo se siente cuando no puede expresar sus preferencias, entre muchos otros.

Las preferencias se dividen en cuatro dimensiones y en cada una de ellas se debe escoger entre dos opciones. La combinación de las cuatro preferencias naturales da como resultado el tipo de personalidad. De acuerdo con Jung, aun cuando todas las preferencias son usadas y pueden ser desarrolladas, algunas de ellas fluyen más naturalmente. A continuación, se presenta una breve descripción general de las dimensiones y preferencias basada en el trabajo de Briggs, Kirby y Myers (2004):

Tabla I

	Extroversión (E)	Introversión (I)
¿Dónde prefiere enfocar su atención? ¿De dónde obtiene su energía?	Les gusta enfocarse en el mundo exterior de las personas y las actividades. Dirigen su energía y atención hacia afuera y reciben energía de su interacción con las personas y de las medidas que toman.	Les gusta enfocarse en su propio mundo interior de ideas y experiencias. Dirigen su energía y atención hacia adentro y reciben energía reflexionando sobre sus pensamientos, recuerdos y sentimientos.
	Sensación (S)	Intuición (N)
¿Cómo prefiere recibir la información? ¿En qué información confía?	Les gusta recibir información real y tangible; es decir, de lo que realmente está sucediendo. Prestan atención a los detalles de lo que ocurre a su alrededor y están especialmente adaptadas a las realidades prácticas.	Les gusta recibir información observando el gran esquema, enfocándose en las relaciones y conexiones entre hechos. Desean captar modelos y están adaptadas para ver nuevas posibilidades.
	Pensamiento (T)	Sentimiento (F)
¿Cómo toma decisiones?	Les gusta considerar las consecuencias lógicas de una elección o acción. Desean separarse mentalmente de la situación para examinar objetivamente aspectos en pro y en contra. Derivan energía de la evaluación y el análisis para identificar lo que va mal con algo a fin de poder resolver el problema. Su objetivo es encontrar una norma o principio que sea aplicable en todas las situaciones similares.	Les gusta considerar lo que es importante para ellas y para las otras personas implicadas. Mentalmente se colocan en la situación para identificarse con todo el mundo a fin de poder tomar decisiones basadas en sus valores mostrando respeto por las personas. Derivan la energía de poder apreciar y prestar apoyo a otros y buscan cualidades que elogiar. Su objetivo es crear armonía y tratar a cada persona como un individuo único.
	Juicio (J)	Percepción (P)
¿Cómo trata con el mundo exterior?	Les gusta vivir de una forma planeada y ordenada, intentando regular y controlar sus vidas. Desean tomar decisiones, llegar a una conclusión y seguir adelante. Sus vidas tienden a ser estructuradas y organizadas, y les gusta arreglar las cosas. Atenerse a un plan y calendario es muy importante para ellas y derivan la energía al conseguir hacer las cosas.	Les gusta vivir de una forma flexible y espontánea, intentando experimentar y comprender la vida más que controlarla. Les parece que los planes y decisiones finales detallados les imponen limitaciones; prefieren permanecer abiertas a nueva información y a las opciones de último minuto. Derivan la energía de su facultad para adaptarse a las exigencias del momento.

Nota: Adaptado de *Introducción al Type (MBTI)* por Briggs, Kirby y Myers, 2004, 6ª ed., California, Consulting Psychologists Press, pp. 9-10.

El primer paso en el proceso del MBTI es un cuestionario de noventa preguntas que el alumno debe responder y que da como resultado una primera hipótesis del tipo de personalidad. La segunda parte, y quizá la más importante del indicador, es la descripción, discusión y elección de las preferencias en una entrevista personal con el consejero, en la que se puede confirmar o no confirmar la primera hipótesis. La persona juega un rol central en la definición de sus preferencias, las mismas que son descubiertas en un proceso dinámico con el consejero. Asimismo, las preferencias y el tipo de personalidad son interpretados de acuerdo con la realidad de la persona, de tal modo que es un indicador personalizado y preciso en tanto la información general del tipo de personalidad es aplicada a la experiencia individual de la persona. En la asesoría MBTI, se busca que la persona revalore sus virtudes y preferencias naturales, y pueda sentir seguridad en reconocer y trabajar en los aspectos no preferidos.

Existe una gran cantidad de investigaciones sobre el tipo de personalidad y la educación (Briggs *et al.*, 1998). En el campo del Derecho también se han realizado estudios que plantean conexiones entre los diversos tipos de personalidad y diversos aspectos de la experiencia de estudiar Derecho, incluyendo el desempeño y el bienestar (Randall, 1996). Este trabajo es una aproximación preliminar para comprender con mayor profundidad cómo es la vivencia de estudiantes con diferentes tipos de personalidad dentro de la facultad.

### **1.2.2. Joseph Campbell: el viaje del héroe.**

Uno de los grandes aportes de Carl G. Jung al entendimiento de la psique fue el mostrar cómo diversos contenidos del mundo interior del ser humano se proyectan en mitos, religiones, cuentos de hadas, arte, entre otros. La gran variedad de personajes e historias míticas hablan de realidades anímicas del ser humano que muchas veces no son comprendidas o conocidas a nivel consciente. De hecho, de acuerdo con Jung (1998), los mitos «se originan y funcionan para satisfacer la necesidad psicológica por el contacto con el inconsciente» (p. 24) en tanto expresan realidades internas que no pueden ser manifestadas de otro modo. Por ello, Jung criticó siempre a quienes se preguntan por la realidad histórica de los hechos religiosos o de los mitos, en tanto estos hablan de una realidad anímica y no física. Así, por ejemplo, es posible estar de acuerdo con que los dioses griegos no existieron como realidad externa, pero también se puede concluir que cada uno de ellos es una proyección de fuerzas internas del ser humano como el deseo, la violencia, la discordia, la envidia, el amor absoluto, la armonía, la *hybris* (impulso al caos), entre muchos otros. Estas fuerzas son representadas por dioses, con sus propias dinámicas e historias que dan cuenta de su naturaleza y que dejan abierta la pregunta respecto a su origen (Hani, 1992).

Las historias representan también lo anímico en sus tramas. El mito de morir y renacer, por ejemplo, es frecuentemente un movimiento que habla de una experiencia anímica del ser humano, donde la maduración y el cambio, por lo general, suponen que algo previo muera y algo nuevo surja.

Joseph Campbell fue uno de los principales seguidores de Jung en el campo de la mitología. Dicho autor describió, en su libro *El héroe de las mil caras* (1972), las etapas típicas que emprenden los héroes en sus viajes, descritos en las mitologías, religiones y cuentos de hadas. De acuerdo con su tesis, existe un conjunto de etapas por las que pasa el héroe en sus viajes, cada una con sus características, personajes, símbolos y tramas. Campbell sostiene que dichas etapas, y lo que ocurre en cada una de ellas, son reales en la medida que representan los movimientos anímicos fundamentales de cada ser humano en su vida: retos que debe enfrentar, decisiones que debe tomar, aliados y enemigos, riesgos, arrepentimientos, descubrimientos, entre otros.

El viaje comienza con un llamado, usualmente de un ser desconocido pero atractivo, a salir de un lugar conocido hacia una aventura de descubrimiento. Desde allí parte (no sin marchas y contramarchas) hacia el descubrimiento de sí mismo, de las verdaderas fuerzas que lo definen, de sus poderes. Antes, por supuesto, el héroe debe enfrentar sus temores, vencer dragones, ser engañado, encontrarse perdido,

sentir la soledad, querer darse por vencido, pasar pruebas, recibir consejos, entre muchas otras vivencias y retos, dependiendo de la historia.

De esa manera, como menciona Campbell siguiendo a Jung, los mitos buscan cumplir una función psicológica, en tanto muestran y llevan al individuo por las diversas etapas a nivel de su desarrollo anímico interno.

Para Campbell, todos emprenden estos viajes y llegan a diversas etapas. De ese modo, es posible ver la vida como un gran mito, lo que ayuda a comprender las etapas y vivencias vividas, con la certeza de que hay siempre camino por recorrer y mucho por descubrir. Además, muestran que la vida en sí misma puede ser vista de modo mítico. De hecho, Campbell (1998) anotó que diversas etapas de la vida pueden ser vividas también heroicamente. Incluso el nacimiento, siguiendo al mismo autor, es un acto heroico del bebé. Entrar al colegio o a la universidad, los diversos ritos de iniciación en las fraternidades, casarse o mudarse, entre muchos otros eventos, pueden tener muchos paralelos con etapas y retos que enfrentan los héroes. Esta visión mítica de la historia de cada individuo y de los eventos en su vida puede brindar una gran fuerza y permitir enfrentar los temores y retos con la sensación de que se está construyendo una historia que vale la pena y que, en esa medida, es una aventura hacia la búsqueda de aquellas fuerzas que definen genuinamente a cada persona.

Campbell, quien fue profesor, aplicó y enseñó estos temas a sus alumnos. En esa línea, también escribió respecto al rol terapéutico que podría tener la filosofía del viaje del héroe en la vida de las personas. Se trata, en términos generales, de una mirada real y de esperanza a la historia personal, que resalta la fuerza de seguir en el camino y muestra la idea de que existe un tesoro personal por descubrir. Como indica Campbell (2004), «cada uno de nosotros tiene un mito individual que nos guía, que puede ser conocido o desconocido» (p. 54).

Los mitos explican los tránsitos en las etapas de la vida y los retos y riesgos que existen en cada una de ellas. Así, por ejemplo, los ritos de iniciación simbolizan el paso de la niñez a la juventud, de la dependencia total de la madre, a formar parte de la tribu como un joven que conoce las reglas y tiene un nuevo rol. Físicamente, el niño es tomado del seno materno para pasar una serie de pruebas y ritos significativos, luego de los cuales se considera que ha madurado y ya no es un niño. Hoy en día, al menos en este entorno, ya no existen este tipo de ritos, y los mitos y tradiciones ya no guían las vidas de las personas. El paso de una etapa a la otra corresponde a cada quien y es más difuso, lo que genera el riesgo de no moverse hacia la verdadera maduración y permanecer viviendo bajo parámetros más o menos explícitos de dependencia. Cortar esta dependencia para comenzar a ser uno mismo, lo cual es un paso fundamental en el camino del héroe, es un proceso tremendamente difícil hoy en día, pues existe una gran tendencia hacia la dependencia, en perjuicio del proceso de convertirse en un ser único y autónomo.

El ingreso a la universidad, y especialmente a la facultad de Derecho, puede ser visto como una etapa en el viaje del héroe, como un llamado a la búsqueda de sí mismo, como una oportunidad para salir de la dependencia. Pero puede ser también un reto o prueba en la que el alumno sucumba nuevamente a dependencias sin pasar a nuevas etapas. El ingreso a la facultad es, sin duda, un evento de gran importancia en la vida de un joven, donde comienza a forjar su futuro, donde enfrenta muy diversos retos y debe ir decidiendo sobre su profesión, donde puede comenzar a descubrirse o a perderse a sí mismo. De ese modo, la perspectiva del viaje del héroe brinda una mirada optimista y a la vez atenta a esta nueva etapa, donde uno debe madurar y encaminarse hacia su verdadero ser.

Todo esto, además, toma un matiz muy particular y profundo en la historia previa de cada uno de los alumnos, en la que sin duda existen hechos e historias que tienen paralelos con los movimientos y etapas del viaje del héroe. Es por ello que esta mirada mítica de la carrera puede ser de gran valor para un estudiante de Derecho, que muchas veces requiere de una visión más integral a su historia para comprender su lugar actual.

### **1.2.3. Bienestar y Derecho.**

Como se adelantó en la introducción, diversas investigaciones en los últimos 25 años revelan cómo los estudiantes de Derecho muestran, en diversos países, los peores índices de bienestar, salud mental y salud física. En una reciente compilación de los principales resultados sobre el particular, Peterson y Peterson (2013) resumen parte de la evidencia, e indican que los estudiantes de Derecho exhiben signos de estrés psicológico, incluyendo niveles elevados de depresión, estrés y ansiedad. Asimismo, reportan niveles significativamente más altos de uso de alcohol y drogas que graduados de estudios generales y de secundaria de la misma edad, y el uso de alcohol aumenta conforme se avanza en la facultad de Derecho. En comparación con estudiantes de Medicina, con un similar nivel de exigencia académica, los estudiantes de Derecho tienen niveles más altos de estrés, síntomas de estrés, y abuso de alcohol. Existen, también, investigaciones que muestran que los estudiantes, antes de entrar a la facultad de Derecho, no cuentan con dichos índices (Benjamin, 1986; Peterson y Peterson, 2013).

Por ello, se ha concluido que algo ocurre en las facultades de Derecho que genera estos resultados en los estudiantes. Muchas de estas investigaciones asocian estos índices a características de la propia facultad, como la falta de tiempo y el decaimiento de las relaciones personales, la excesiva competencia y la disminución de la motivación intrínseca, la falta de oportunidad para expresar diversas virtudes como la creatividad o la imaginación, los métodos de evaluación basados en la generación de ansiedad, entre otros (Sheldon y Krieger, 2004; Benjamin, 1986).

Todos estos factores pueden afectar gravemente a los estudiantes e impactar de modo determinante en su estado de ánimo y sus decisiones. Es por ese motivo que diversas facultades de Derecho en países como Estados Unidos están tomando acciones para estudiar y prevenir estos problemas<sup>3</sup>. En Australia, por ejemplo, el Council of Australian Law Deans (Consejo de Decanos de las Escuelas de Derecho de Australia) publicó recientemente un informe con propuestas para abordar el problema en cuestión titulado *Promoting Law Students' Well-being: Good Practice Guidelines for Law Schools* (2013).

Toda esta información es muy importante al momento de conversar con estudiantes de Derecho sobre sus experiencias y dudas, puesto que hay características de la carrera y de las facultades de Derecho que es fundamental hacer explícitas; caso contrario, uno puede verse profundamente impactado por algunos de estos factores sin la oportunidad de reflexionar al respecto. Al mismo tiempo, esto brinda al consejero la posibilidad de comprender mejor el contexto, lo que ayuda también a que los alumnos sientan mayor comprensión y confianza.

## **2. La Consejería**

En primer lugar, es necesario definir el término «consejería» y diferenciarlo de otros conceptos como orientación o psicoterapia. De acuerdo con la American Counseling Association, y en consenso con diversas entidades reconocidas, «la consejería es una relación profesional que empodera a diversos individuos, familias y grupos para lograr la salud mental, el bienestar, la educación y las metas en la carrera» (Kaplan, Tarvydas y Gladding, 2014). A partir de esta definición, Gladding (2012) hace énfasis en cuatro aspectos fundamentales de la consejería:

- (a) La consejería trata diversos temas a nivel personal e interpersonal. Uno de ellos puede ser en cumplimiento de metas en el ámbito académico o laboral.

---

3 Peterson presenta en su trabajo un estudio sobre el estado de la cuestión respecto a las medidas que están tomando las facultades de Derecho en Estados Unidos. Pese a que el resultado muestra que aún hay mucho camino por recorrer, se concluye que «[...] las facultades de Derecho están genuinamente conscientes de la necesidad que muchos de sus estudiantes tendrán de consejería psicológica o de salud mental». Solo algunas facultades han comenzado a brindar servicios más directos, como es el caso de Columbia Law School (programa Wellness Wednesday), Georgetown (servicio para promover un estilo de vida positivo) y The University of Miami (semana de bienestar anual).

- (b) De acuerdo con la necesidad, la consejería se puede dar de manera individual, grupal o familiar, y requerir de una intervención a corto o largo plazo.
- (c) La consejería es diversa y multicultural, pues los clientes provienen de distintos entornos culturales y con diversos temas que serán tratados.
- (d) Es un proceso dinámico que no se enfoca únicamente en las metas del cliente, sino que favorece el cumplimiento de estas. Así, la consejería implica la toma de decisiones y cambios.

Sobre la base de este marco general, la Consejería planteada en este trabajo tuvo como finalidad establecer una relación en la que un alumno pide consejo al consejero en temas relacionados con la carrera, aunque, por supuesto, sus dudas se relacionaban con diversos aspectos de la carrera y su vida personal. La relación, como se ha visto, se sostuvo en la comprensión y clarificación de dichas dudas en el marco de un vínculo genuino. Esto quiere decir que el consejero compartía, con sinceridad, experiencias e información tomada del marco de referencia que se ha descrito. De ese modo, la Consejería no buscaba diagnosticar sobre la base de la *expertise* de un terapeuta, distinguiéndose así de la terapia, que busca abordar y encontrar solución a problemáticas intrapsíquicas a partir de marcos teóricos y clínicos concretos (Gladding, 2012) y tampoco orientar, ya que no se tenía un rol directivo dirigido a resolver una interrogante concreta y bien delimitada, diferenciándose así de la orientación o la tutoría (Gladding, 2012). La relación horizontal, centrada en compartir, permite explorar una diversidad de asuntos que giran en torno a dudas que no llegan bien delimitadas. De ese modo, los temas discutidos pueden amplificarse y diversificarse, sin tener una meta clara, como podría ser, por ejemplo, mejorar las calificaciones o algún aspecto concreto de la experiencia académica, distinguiéndose así de la tutoría.

### **3. Diseño y funcionamiento de la Consejería**

La Consejería ha sido diseñada para tener una duración de cuatro sesiones, de una hora y media cada una, una vez por semana. Las sesiones se dan de manera individual, pese a que en un momento se consideró la posibilidad de realizar una sesión grupal. Esto último fue descartado por diversos factores como el tiempo y la necesidad de seleccionar y diseñar con cuidado una dinámica grupal.

La estructura gira en torno al instrumento MBTI. De esta manera, en la primera reunión el objetivo era realizar un contacto inicial con el estudiante, y poder hablar sobre sus preocupaciones principales y la dinámica de la Consejería. Las siguientes dos reuniones debían centrarse en el MBTI: una para determinar el tipo de personalidad y otra para interpretarlo a la luz de las dudas del alumno. Finalmente, la última reunión buscaba ser un cierre con pautas más prácticas.

La estructura planteada en un inicio no se mantuvo del todo. Aun cuando el MBTI jugó un rol central, las conversaciones y los problemas relacionados a la carrera de cada alumno también tomaron relevancia. Del mismo modo, el inicio del MBTI no ocurrió en todos los casos en la segunda reunión, ya sea por considerar que había otros temas a tratar, y que el indicador podría haber afectado o interrumpido la fluidez natural de dichos asuntos, o porque la situación anímica del alumno exigía un trabajo previo para que el MBTI pudiera ser mejor aprovechado.

De esa manera, cada caso tuvo su propio desarrollo, lo que mostró ser muy efectivo y respetuoso del proceso personal del alumno y del progreso natural de la relación. Sin perjuicio de ello, en todos los casos se aplicó el MBTI cuando fue pertinente y, a distintos niveles, fue siempre una herramienta muy útil.

Una vez diseñada la Consejería, fue presentada en un evento de la Oficina de Prácticas Preprofesionales de la Facultad de Derecho. Se repartieron volantes durante dos días y se publicó en la cuenta de Facebook de la Oficina de Prácticas. Aun cuando la difusión fue, voluntariamente, media (dado que no se contaba con capacidad para atender a una gran cantidad de alumnos), en la semana

que duró la convocatoria se presentaron 35 alumnos. Esto mostró un claro interés en el tema, más aun cuando dichos alumnos sabían que aceptaban el compromiso de asistir necesariamente a cuatro sesiones de una hora y media cada una.

Dado que era imposible atender a los 35 alumnos, se seleccionó al azar a 15 de estos, a quienes se remitió un correo invitándoles a participar. 13 respondieron y asistieron a las reuniones, mientras que 2 se excusaron por motivos de tiempo.

De modo consistente con Jung y Rogers, y como se profundizará en la cuarta parte, la dinámica de las reuniones, incluso las partes centradas en el MBTI, fue bastante libre, con un formato de conversaciones sobre las experiencias, dudas y sentimientos de los alumnos. En dichos diálogos fueron compartidas diversas experiencias del consejero como estudiante y como profesional, así como ciertas vivencias personales. Estas charlas tuvieron una duración de entre 1 hora y 1 hora y 45 minutos.

De los 14, todos llenaron la encuesta final de percepción y 11 llenaron una encuesta de entrada y de salida. Ello se debe a que, por diversos motivos, 3 alumnos no completaron la encuesta de entrada antes de la primera reunión.

La investigación contó con un grupo control, con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos con los estudiantes que asistieron a la Consejería. El grupo control estuvo conformado por siete estudiantes del curso Ética y Responsabilidad Profesional.

Se explicó a los alumnos la naturaleza de las encuestas y el tiempo en que debían ser llenadas. Así, 13 alumnos se inscribieron y 7 respondieron ambos cuestionarios en los tiempos correspondientes. La selección del grupo control se realizó de acuerdo con la viabilidad. Además, los plazos fueron respetados y no hubo intervención o incentivo alguno.





**SEGUNDA PARTE**

**MODELO DE LA INVESTIGACIÓN**



La Consejería tuvo como objetivo contribuir a que los alumnos desarrollen un mayor autoconocimiento, autovaloración y motivación. Asimismo, se buscó que puedan comprender sus opciones en el camino como estudiantes de Derecho y que contarán con herramientas que les permitieran identificar y conseguir la mejor opción de acuerdo a sus preferencias. Esto, a su vez, podría tener un impacto positivo en (1) la satisfacción de los alumnos con su experiencia como estudiantes, (2) la claridad respecto a cuál es la práctica preprofesional ideal para ellos, (3) su esperanza de conseguir dicha práctica y ser feliz al culminar la carrera, (4) su percepción de competencia como estudiantes y (5) la visión mítica de su camino como estudiantes de Derecho.

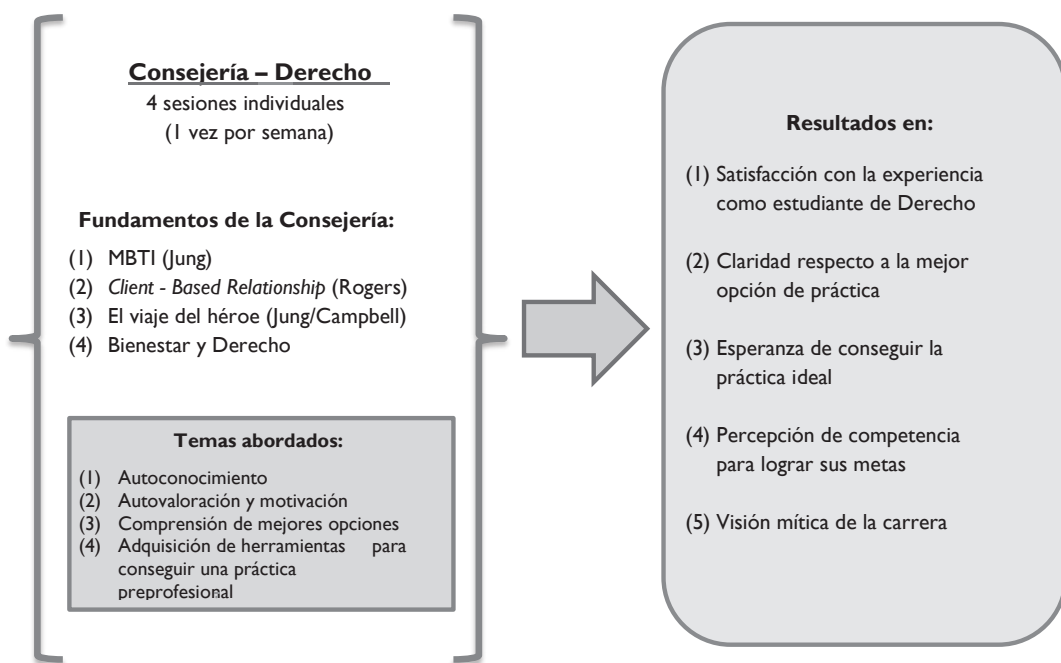


Figura 1. Elaboración propia.

En esta parte del trabajo, se busca describir los instrumentos utilizados para evaluar el modelo recién graficado. Asimismo, en un segundo momento, se indicará brevemente las razones por las que se considera que las bases de la Consejería eran pertinentes para lograr resultados en las áreas indicadas.

Para evaluar el modelo, se siguieron tres caminos:

- (a) Se aplicó una encuesta de entrada y de salida para evaluar posibles incrementos significativos en satisfacción, claridad, esperanza, percepción de competencia y visión mítica. En este caso, se incluyó un grupo de control. Los cambios entre el momento 1 y 2 se midieron a través de una comparación de muestras, con el estadístico T de Student.
- (b) Se aplicó una encuesta final de percepción para medir el impacto que, a juicio de los alumnos, había tenido la Consejería en su autoconocimiento, autovaloración, conocimiento sobre la mejor opción de práctica y adquisición de herramientas. En esta medición también se contó con un conjunto amplio de opiniones de los alumnos sobre su experiencia en la Consejería a través de un cuestionario con preguntas abiertas, lo que le añade un carácter cualitativo.
- (c) Se evaluaron las correlaciones con el estadístico Pearson, centrada en las posibles conexiones entre diversos factores a fin de mostrar en qué medida los primeros (satisfacción, claridad, esperanza, etc.) podrían estar asociados a los segundos (autoconocimiento, autovaloración, comprensión de opciones, etc.).

Cabe recalcar que para medir el impacto de la Consejería en las variables autoconocimiento, autovaloración, comprensión de mejores opciones y adquisición de herramientas se optó por realizar únicamente una encuesta de salida. Ello se debe a que formular preguntas respecto a estas áreas pudo generar valores «no reales» en tanto resulta difícil indicar «¿qué tanto me conozco?» si aún no se ha indagado sobre lo que falta por conocer. Sin embargo, al realizar la medición luego de la Consejería, el alumno podría contrastar el primer momento y el segundo, y dar su opinión respecto de las mejoras. En esta misma línea, al estar tratando sobre el impacto más directo de la Consejería en los alumnos, se buscó que estos evalúen dicho impacto antes que realizar una estadística comparativa de valores antes y después. Asimismo, se decidió no recurrir a mediciones ya utilizadas en otras investigaciones (como, por ejemplo, la prueba de autoconcepto) sino a preguntas específicas y diseñadas especialmente para lo que se buscaba brindar en la Consejería.

Se debe precisar que para la realización de esta investigación se solicitó el consentimiento informado de forma verbal a las personas que contribuyeron con el estudio. Se les explicó los objetivos, el proceso y los fines de la investigación. Asimismo, se les indicó que se conservaría el anonimato de las personas que participaron en el estudio.

A continuación, se describirá con más detalle las dos primeras mediciones y, brevemente, la justificación del modelo.

## **I. Evaluación de satisfacción, claridad, esperanza, percepción de competencia y visión mítica**

Para la evaluación de las variaciones producidas por la Consejería, respecto a las variables mencionadas en el título, se elaboró una encuesta de entrada y de salida. La primera fue aplicada antes de la primera sesión y la última fue aplicada una semana después de concluida la última sesión. Asimismo, se contó con un grupo de control al que se aplicó ambas encuestas en los mismos periodos.

Para evaluar la pertinencia de las preguntas y la comprensión de estas, se realizó un *focus group* con 18 estudiantes. Los alumnos formaban parte del curso Ética y Responsabilidad Profesional y Temas de Teoría General del Derecho: Derecho y Psicoanálisis. Se les invitó a formar parte del *focus group* y se les explicó la naturaleza de este.

En primer lugar, los estudiantes llenaron la encuesta. A continuación, se les preguntó respecto a la comprensión de los ítems y por alguna sugerencia o aspecto que les pareciera importante considerar. Se recolectaron los datos y las encuestas se modificaron sobre la base de estos.

El análisis estadístico se realizó a través de la prueba T de Student para medir las variaciones entre promedios en los momentos 1 y 2, y determinar si fueron estadísticamente significativas. Este proceso se hizo tanto en la muestra como en el grupo de control. La encuesta fue dividida en cinco rubros, cada uno correspondiente a las variables dependientes.

### **I.1. Satisfacción con la experiencia como estudiante (SEE).**

Se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS por sus siglas en inglés). Esta cuenta con 5 ítems que miden diversos aspectos de la satisfacción con la vida y cuenta con altos niveles de validez y confiabilidad (Diener, 1985). Los ítems pueden ser respondidos en una escala Likert de 7 puntos, en la cual el punto 1 representa «totalmente en desacuerdo» y el punto 7 «totalmente de acuerdo». Cada ítem fue adecuado para su aplicación respecto a la experiencia como estudiante de Derecho. La escala muestra una alta confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,817), asimismo, se realizó un análisis Lambda de cada ítem y se obtuvo resultados favorables. A continuación, se presentan los ítems de ambas escalas:

Tabla 2

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)	Escala de Satisfacción con la Experiencia como Estudiante (SEE)
En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	En la mayoría de aspectos, mi experiencia como estudiante de Derecho está cerca de mi ideal.
Las condiciones de vida son excelentes.	Las condiciones en mis estudios de Derecho son excelentes.
Estoy satisfecho con mi vida.	Estoy satisfecho con mi experiencia como estudiante de Derecho.
Hasta ahora, he conseguido las cosas que, para mí, son importantes en la vida.	Hasta el momento, las expectativas que tenía como estudiante de Derecho se han visto satisfechas.
Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.	Si pudiese decidir de nuevo, volvería a elegir estudiar Derecho.

*Nota:* Elaboración propia.

### **I.2. Esperanza de encontrar la práctica ideal y ser feliz al culminar la carrera.**

Se elaboraron dos preguntas, no vinculadas entre sí, para medir la probabilidad subjetiva que los estudiantes creen tener respecto a encontrar una práctica preprofesional ideal, y de ser felices en esta práctica al concluir su carrera. La respuesta es valorada en una escala Likert de 5 puntos, en la cual 1 representa «nada probable» y 5 «totalmente probable». Las preguntas fueron evaluadas con un grupo de 18 alumnos de Derecho y no se presentaron problemas en cuanto a claridad y comprensión de ambos ítems. Las preguntas son:

- ¿Qué tan probable es para ti encontrar una práctica ideal? (Donde puedas aprender y sentirte feliz)
- ¿Qué tan probable será para ti ser feliz en tu práctica profesional al culminar la carrera?

### **1.3. Claridad respecto a la mejor opción de prácticas.**

Se desarrollaron tres preguntas, no vinculadas entre sí, para medir el nivel de seguridad de los alumnos respecto a las opciones de prácticas preprofesionales que tienen. En este caso también se utilizó una escala Likert de 5 puntos, en la cual 1 representa «nada seguro» y 5 «totalmente seguro». Las preguntas fueron evaluadas en el *focus group* y mostraron buena claridad y comprensión en los 3 ítems. Las preguntas son:

- ¿Qué tan seguro estás respecto a en qué lugar te gustaría practicar?
- ¿Qué tan seguro estás respecto a en qué área del Derecho te gustaría practicar?
- ¿Qué tan seguro estás respecto a cuál es la mejor opción de práctica para ti?

### **1.4. Percepción de competencia como estudiante de Derecho (PCED).**

Se tomó como modelo la Escala de Competencia Percibida (PCS por sus siglas en inglés) que cuenta con 4 ítems, y permite medir la percepción de competencia en diversos ámbitos. Esta busca determinar cómo el individuo percibe su capacidad para conseguir logros en determinadas tareas o ámbitos. La escala debe ser adecuada a realidades concretas; por ejemplo, Freedman (1998) procura medir la percepción de competencia que tiene un grupo de pacientes con diabetes para lidiar con su enfermedad. Las respuestas son valoradas en una escala Likert de 7 puntos, en la cual 1 representa «totalmente en desacuerdo» y 7 «totalmente de acuerdo». La escala fue aplicada en el *focus group* y reportó un índice de confiabilidad de 0,87; asimismo, se realizó un análisis Lambda para cada ítem y se obtuvo buenos resultados. Los ítems de la escala, adecuados a la experiencia como estudiante de Derecho, son:

- Me siento confiado en mi habilidad para ser un excelente abogado.
- Soy capaz de aprender las materias y desarrollar habilidades necesarias como estudiante de Derecho.
- Puedo alcanzar mis metas como estudiante de Derecho.
- Siento que puedo asumir el desafío de rendir bien como estudiante de Derecho.

### **1.5. Visión mítica de la carrera.**

Se elaboró una escala para medir la visión mítica de la carrera, partiendo de la teoría de el viaje del héroe de Joseph Campbell. Se colocaron cuatro ítems que buscaban medir, en términos generales, la percepción de la carrera como una aventura. La escala fue aplicada y discutida en el *focus group* y se obtuvo un índice de confiabilidad de 0,92. Además, cada pregunta fue evaluada con el estadístico Lambda y se obtuvo buenos resultados. Los ítems fueron:

- Me siento llamado a seguir mi camino en el Derecho.
- Siento el camino que tengo que recorrer en el Derecho como una aventura.
- Siento deseo de seguir mi camino en el Derecho.
- Siento deseo de descubrir y asumir los retos y pruebas que surjan en mi camino en el Derecho.

En un primer momento, se intentó hacer una escala que midiera en qué etapa del viaje del héroe se encontraba el alumno (llamada, partida, rechazo a la llamada, cruce del umbral, etc.), pero no se contaba con el tiempo ni la capacidad para elaborar una escala tan compleja. Al mismo tiempo, se consideró que sería muy difícil medir si la Consejería promueve o no el paso de una etapa a otra. Incluso la posibilidad de hacer y medir algo así podría cuestionarse, dada la complejidad, profunda subjetividad y el carácter inconsciente del tema.

Por ello, se decidió medir tan solo la sensación de estar viviendo un mito o una aventura en la carrera, tomando ciertas pautas de la teoría de Campbell, como «el inicio de la aventura por un llamado» a iniciar algo nuevo y desconocido, y el deseo de emprender ese camino y de enfrentar los retos y pruebas que se presenten. Todo esto marca el inicio y la actitud de quien emprende el viaje. La fidelidad de la escala a la teoría de Campbell debe ser explorada a profundidad. Sin perjuicio de ello, las preguntas buscan medir la sensación de estar en una aventura y en un camino al que se ha sido llamado, ambos aspectos fieles a la filosofía del viaje del héroe.

## **2. Evaluación de autoconocimiento, autovaloración, comprensión de opciones y adquisición de herramientas**

Estos resultados fueron medidos a través de una encuesta de salida, con preguntas abiertas y cerradas. Además, lo ocurrido en cada sesión fue registrado a detalle luego de cada una de ellas, lo que brindó evidencia de impactos y comentarios de alumnos respecto a la Consejería y sus alcances. La encuesta final tuvo un total de ocho preguntas abiertas que buscan recolectar la percepción de los alumnos en formato libre:

- En el siguiente cuadro puedes describir en qué y cómo te ha ayudado la Consejería.
- ¿Qué ha sido lo más valioso que te ha dejado tu experiencia en la Consejería?
- ¿Consideras que la Consejería te ha ayudado en el tema de prácticas preprofesionales? ¿Cómo?
- ¿Consideras que la Consejería te ha ayudado en tu experiencia como estudiante de Derecho? ¿Cómo?
- En el siguiente espacio puedes, en caso lo consideres pertinente, describir las razones de algunas de tus respuestas anteriores.
- ¿Le has comentado a tus amigos o amigas sobre tu experiencia en la Consejería? ¿Se la recomendarías? ¿Por qué?
- En tres o menos palabras, ¿cómo describirías tu experiencia?
- ¿Qué consejo darías para mejorar la Consejería?

Además de estas interrogantes, la encuesta final tuvo un total de 14 preguntas cerradas: 2 generales sobre satisfacción y 12 sobre los puntos indicados en el título, que contenían afirmaciones respecto a las cuales los alumnos debían indicar si estaban de acuerdo o en desacuerdo, asignando un valor entre el 1 y el 7 (1: totalmente en desacuerdo; 7: totalmente de acuerdo). Las preguntas buscaban medir diversos aspectos de cada uno de los resultados que se pretendía alcanzar:

### **2.1. Autoconocimiento.**

En esta área se decidió medir el autoconocimiento a nivel personal, como estudiante de Derecho, y de comprensión del contexto. En este último, se buscó medir no solo la comprensión de factores internos y externos a la facultad, sino cómo estos afectan en su experiencia como estudiantes. Para evitar el sesgo negativo de la pregunta, se optó por utilizar el término «influyen». Así, se tiene una visión amplia del autoconocimiento. A nivel de confiabilidad, se aplicó la encuesta a un grupo de 18 estudiantes, como ya se mencionó previamente, y se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,89. Las afirmaciones fueron las siguientes:

- Luego de mi experiencia en la Consejería, siento que me conozco más a mí mismo.
- Luego de mi experiencia en la Consejería, siento que comprendo mejor cómo me siento como estudiante de Derecho.



- En la Consejería, he podido comprender cómo algunos factores dentro de la facultad influyen en mi experiencia como estudiante de Derecho.
- En la Consejería, he podido comprender cómo algunos factores fuera de la facultad influyen en mi experiencia como estudiante de Derecho.

## **2.2. Autovaloración y motivación.**

En este caso, se formularon tres afirmaciones. La primera se enfoca en el sentimiento de mejora respecto de uno mismo; en este punto se buscó medir aspectos a nivel de interiorización y sentimiento respecto a sí mismo. La segunda y tercera afirmación se centran en aspectos de motivación. A nivel de confiabilidad, la prueba muestra una confiabilidad de 0,78.

- Luego de mi experiencia en la Consejería, me siento mejor respecto a mí mismo.
- Luego de la Consejería, me siento mejor respecto a mi futuro como estudiante de Derecho.
- Siento que la Consejería me ha ayudado a sentirme más motivado a seguir mi camino como estudiante de Derecho.

Cabe recalcar que, en un inicio, las mejoras en la motivación no fueron agrupadas con la afirmación de autovaloración, pero las opiniones de muchos alumnos mostraron, durante el funcionamiento de la Consejería, que ambos puntos estaban estrechamente ligados. Se volverá sobre este punto al analizar los resultados de las mediciones.

## **2.3. Comprensión de opciones.**

Se plantearon dos preguntas respecto al conocimiento de opciones y, más precisamente, respecto a qué opciones son las más adecuadas para cada alumno. La primera pregunta indaga sobre la percepción de incremento en el conocimiento de opciones de práctica; se hace un énfasis en las opciones que cada alumno tiene, y no en todas las opciones que pueden existir en el Derecho. La segunda afirmación profundiza de modo directo en la individualización de esta comprensión, al incluir qué actividades y ambientes van mejor con el alumno. En este caso, el enunciado no fue asociado directamente al Derecho, ya que se buscaba que fuese el cruce entre la primera y segunda afirmación lo que pudiese llevar al alumno a tener mayor claridad respecto a su mejor opción, lo que fue medido a través de la encuesta de entrada y salida. A nivel de confiabilidad, se obtiene un Alfa de Cronbach de 0,68; al igual que las demás preguntas fueron aplicadas en una muestra de 18 alumnos. Las preguntas son:

- Luego de mi experiencia en la Consejería, siento que conozco mejor las diversas opciones de prácticas que tengo en el Derecho.
- Creo que después de la Consejería, comprendo con mayor precisión qué tipo de actividades y ambientes de trabajo van mejor conmigo.

## **2.4. Adquisición de herramientas.**

En este caso, se presentó una pregunta general sobre la experiencia como estudiante, pues se busca reflexionar más profundamente sobre el camino en el Derecho y la experiencia total como estudiante. Las dos siguientes preguntas están bastante relacionadas y pretenden medir el nivel de confianza que los alumnos tienen respecto a su capacidad futura para conseguir una práctica que vaya de acuerdo con sus preferencias. La primera de ellas es bastante general y apela a la sensación o creencia del alumno respecto a si se siente o no más preparado, la segunda es un poco más precisa y mide si el alumno considera que tiene, más concretamente, información y herramientas para conseguir la práctica. De ese modo, la primera pregunta busca dar espacio a otros aspectos que pudieron haber influido

en esa sensación de estar más preparado. En todos los casos, se utiliza el enunciado «vaya conmigo», relacionando las herramientas a factores de autoconocimiento. A nivel de confiabilidad, se obtuvo un índice de 0,73 en la escala de Cronbach. Los ítems son los siguientes:

- Creo que en la Consejería he encontrado información y herramientas que me permitirán mejorar en mi experiencia como estudiante de Derecho.
- Creo que después de la Consejería estoy mejor preparado/preparada para buscar y conseguir una práctica que vaya conmigo.
- Creo que en la Consejería he encontrado información y herramientas que me permitirán buscar y encontrar una práctica que vaya conmigo.

### **3. De las bases a los impactos esperados**

El modelo se basa en dos movimientos:

- (a) La Consejería impactaría favorablemente en el autoconocimiento, la autovaloración, la comprensión de opciones y la adquisición de herramientas (aspectos evaluados en la encuesta final de percepción).
- (b) Estos últimos elementos estarían asociados a mejoras en la satisfacción con la experiencia como estudiante, la esperanza, la claridad de su mejor opción, la percepción de competencia y la visión mítica (aspectos evaluados a través de una encuesta de entrada y salida, y la prueba de correlaciones).

A continuación, se busca, brevemente y aún de modo preliminar, justificar los dos movimientos indicados.

#### **3.1. Movimiento I: de las bases al autoconocimiento, autovaloración, comprensión de opciones, adquisición de herramientas.**

##### **3.1.1. Impacto del Myers & Briggs Type Indicator (MBTI).**

El MBTI, como indicador de personalidad, tiene como finalidades directas: mejorar la comprensión del tipo de personalidad y cómo esta se aplica a la experiencia e individualidad (Briggs *et al.*, 1998). Además, el instrumento permite la reflexión sobre la base de las preferencias que determinarán el tipo de personalidad. Todo esto permite aumentar el conocimiento sobre uno mismo (autoconocimiento). Por otro lado, una segunda finalidad es el reconocimiento de las virtudes de cada personalidad a través de la entrevista que busca conocerlas y comprenderlas. Este aspecto está relacionado con la valoración que hace la persona sobre sí misma (autovaloración).

Asimismo, el instrumento permite la comprensión de mejores opciones de práctica y la adquisición de herramientas. Esto último se da tras la interpretación del tipo de personalidad, en la cual el consejero y el alumno reflexionan sobre las características aplicadas a las dudas sobre las opciones y a la evaluación de estas. Este ejercicio es, en sí mismo, un ejemplo que sirve como herramienta o destreza, pues el alumno aprende a aplicar el conocimiento sobre sí mismo para evaluar las opciones. Estos dos puntos son finalidades típicas del MBTI, en tanto suele utilizarse en la orientación vocacional, donde la información de uno mismo sirve para saber qué buscar y cómo hacerlo (Hammer, 2007).

##### **3.1.2. Impacto del bienestar y la educación legal.**

En términos generales, los temas relacionados al bienestar y la educación legal sirven para detectar la necesidad de poner una pausa al ritmo de la educación en la facultad de Derecho que, junto a otras

características, dificulta la reflexión y toma de control sobre la carrera. Reconocer esta necesidad de pausa y reflexión es vital para el conjunto de resultados esperados.

En términos particulares, los temas de bienestar contribuyen a un mejor autoconocimiento, pues los alumnos comprenden las dinámicas, internas y externas, de la facultad y cómo estas les afectan. Asimismo, dichos temas ayudan a comprender los potenciales riesgos en la vida como estudiante y la vida privada, así como el impacto que la carrera puede tener en esta última. Por otro lado, los datos obtenidos a partir de investigaciones sobre el bienestar permiten tener una visión más completa y real del contexto de la educación legal. Por ejemplo, los alumnos pueden reconocer algún problema o conflicto propio y pensar que el resto no lo tiene, disminuyendo así la valoración propia. En esta misma línea, el comprender las dinámicas internas de la facultad contribuye a evaluar mejor los parámetros de éxito y tomar con calma aquellos aspectos por los que se compete. Todos estos aspectos mencionados permiten una mejora en la autovaloración.

Finalmente, a nivel de comprensión de opciones y herramientas, los temas de bienestar brindan una visión más amplia de la carrera como, por ejemplo, reconocer el riesgo de actuar demasiado rápido o ceder ante presiones sin reflexionar debidamente respecto de lo que uno mismo desea. Las reflexiones sobre estos temas debían, además, servir como ejemplo de cómo mirar y evaluar el ambiente con una visión más autónoma.

### **3.1.3. Impacto del viaje del héroe.**

El viaje del héroe se pensó como vehículo para el autoconocimiento, puesto que la ruta del héroe tiene como meta el descubrimiento de los propios poderes y de aquellas fuerzas que impiden reconocerlos y utilizarlos constructivamente, como lo ha indicado Campbell. Por ello, la visión de un camino de descubrimiento se pensó como un vehículo para que los alumnos iniciaran dicha ruta. Respecto de la autovaloración, el viaje del héroe permite resaltar la fuerza interior de cada alumno y sus talentos; en el viaje, estos siempre son esenciales para continuar en el camino pese a las dificultades y tropiezos. De hecho, el camino es importante para que el alumno comprenda que la ruta hacia uno mismo y su felicidad suelen ser costosos y complicados, lo que es normal y hasta puede ser visto como algo positivo. La comprensión de opciones y adquisición de herramientas también se verían potenciados, aunque en menor medida, ya que el héroe debe tomar decisiones y, aunque muchas veces se equivoca, aprende de dichos errores y enfrenta diversas pruebas en el camino hacia sí mismo.

### **3.1.4. Impacto de Carl Jung y Carl Rogers.**

Por último, los principios del vínculo dentro de la Consejería, propuestos por Jung y Rogers, permitirían generar una relación en la cual el alumno se sienta en confianza, lo cual es primordial para el logro de todos los resultados. En primer lugar, como resaltó Rogers (1961), este tipo de relación es esencial para emprender el proceso de autoconocimiento, en el que la seguridad y el ejemplo genuino del consejero son vitales. Asimismo, la valoración positiva provista por el consejero hace posible el desarrollo de una autovaloración real del alumno, sobre la base de la aceptación y el reconocimiento sincero de sus virtudes.

Finalmente, la comprensión de opciones se vería potenciada por este tipo de relación, pues surge una exploración genuina, en la que el alumno brinda todas sus opiniones y dudas sin reparos, lo que es central en la búsqueda. En cuanto a la adquisición de herramientas, la relación ayuda dado que la confianza y la búsqueda de apoyo permiten encontrar el camino hacia la mejor opción.

Es importante resaltar que el uso de estas bases no fue «matemáticamente puro», pues en todos los casos primó la propia dinámica de la relación; estas bases son la inspiración de las ideas y modos de actuar del consejero, más que instrumentos utilizados de manera planificada. La esperanza de que el modelo genere resultados en los cuatro aspectos señalados se basó en el conjunto aplicado de los fundamentos a cada una de las experiencias individuales en el marco de la relación vincular.

## **3.2. Movimiento 2: impacto en satisfacción, esperanza, claridad, percepción de competencia, visión mítica de la carrera.**

Se esperaba que, al conocerse y valorarse más a sí mismo y poder plasmar ese autoconocimiento en la comprensión de opciones concretas y herramientas para conseguirlas, el alumno tendría mejoras en (i) la satisfacción con su experiencia como estudiante, (ii) la esperanza de conseguir una práctica ideal y de ser feliz al culminar la carrera, (iii) la claridad respecto a su mejor opción, (iv) la percepción de competencia, y (v) la visión mítica de la carrera.

### **3.2.1. Satisfacción con la experiencia como estudiante.**

En diversas investigaciones se ha asociado el autoconocimiento y la felicidad, de manera empírica. Por ejemplo, Warren y Ryan (2003) encuentran correlaciones altas entre el autoconocimiento y la satisfacción con la vida. Asimismo, Diener y Diener (2009) reportan que la autovaloración tiene un impacto positivo con la satisfacción. Por otro lado, la comprensión de opciones y la adquisición de herramientas podrían contribuir a la mejora en la satisfacción del estudiante, pues permiten materializar los constructos mencionados en aspectos propios de la carrera.

### **3.2.2. Esperanza y claridad de la mejor opción.**

Respecto a este rubro, no se encontraron investigaciones previas aplicables a este estudio, pues corresponden a objetivos particulares de la Consejería. Sin embargo, el razonamiento es el siguiente: a medida que una persona comprende (autoconocimiento) y valora (autovaloración) sus virtudes naturales, tiene mayores elementos para identificar sus mejores opciones y mayor confianza para alcanzar sus metas. Por lo general, las mejores opciones son las que van mejor con cada uno, lo que a su vez aumenta las probabilidades de acceder a dicha opción. Además, conocer diversas opciones y las herramientas adquiridas esclarece la mejor opción y la esperanza de conseguirla.

### **3.2.3. Percepción de competencia.**

En cuanto a la percepción de competencia, la mayoría de investigaciones se enfocan en mediciones con menores de edad en el ámbito escolar. Las investigaciones con adultos en las que se predicen los factores que impactan la percepción de competencia son escasas. Sin perjuicio de ello, se ha indicado que factores como la autoestima y la motivación (autovaloración) están vinculados con la percepción de competencia y algunas investigaciones han mostrado que, en efecto, existen correlaciones altas entre dichas variables (Balogun, 2012). Respecto al autoconocimiento, se plantea que a medida que las personas conocen sus características, fortalezas y debilidades, es posible tener una mejor percepción de las competencias propias. Al estar acompañado de la comprensión de mejores opciones y la adquisición de herramientas, se espera un mayor impacto positivo en la percepción de competencia.

### **3.2.4. Visión mítica de la carrera.**

Finalmente, la visión mítica de la carrera se vería positivamente influenciada por el autoconocimiento y la autovaloración, puesto que permitiría experimentar con mayor claridad el llamado interno hacia la aventura y experimentar el camino en la carrera con la sensación de estar forjando la propia historia. La comprensión de opciones y adquisición de herramientas contribuiría también a esta visión al dar una sensación de búsqueda y de caminos disponibles en el presente y futuro. No obstante, cabe reconocer que el viaje del héroe no es uniforme y, en rigor, el incremento en autoconocimiento y autovaloración, así como la comprensión y adquisición de herramientas, se produce luego de iniciado el viaje del héroe, en etapas posteriores. Es por ello que esta asociación es quizás la más débil en la investigación.



**TERCERA PARTE**

**RESULTADOS**



En esta sección, se presentan los resultados principales obtenidos a través de las evaluaciones. En primer lugar, se presentan los datos generales de los participantes. Luego, se mostrará los resultados de la encuesta final de percepción y las variaciones entre la encuesta de entrada y la de salida. Finalmente, se expondrá el estudio de correlaciones entre los resultados de ambas evaluaciones.

En cuanto a los datos generales, la muestra estuvo compuesta por 14 alumnos de la Facultad de Derecho de la PUCP, durante el ciclo 2013-II, seleccionados de modo aleatorio entre los postulantes a la Consejería. El 50% de participantes corresponde al sexo femenino y el 50% al sexo masculino. A continuación, se presenta un cuadro con la distribución de alumnos de acuerdo al ciclo que cursan.

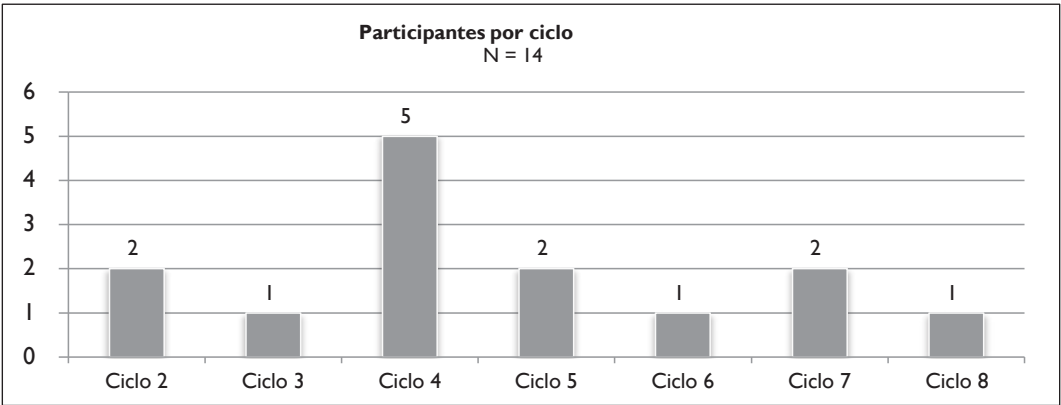


Figura 2. Distribución de participantes por ciclo. Elaboración propia.

La edad de los participantes oscila entre los 20 y 27 años. La mayoría se ubica en el rango de 20 a 22 años (64,3%). Respecto de las experiencias de prácticas preprofesionales, el 50% ha tenido al menos una experiencia, mientras que el 50% restante no ha practicado.

En cuanto a la distribución de acuerdo al lugar de prácticas, el 34% las realizó en un estudio; el Estado y la empresa representan un 22% cada uno y, finalmente, la academia y ONG representan 12%, respectivamente.

En cuanto a la personalidad, se nota una ligera mayoría de alumnos con tendencia a la introversión frente a extroversión, sensación frente a intuición y pensamiento frente a sentimiento. Las diferencias entre juicio y percepción son más reducidas.



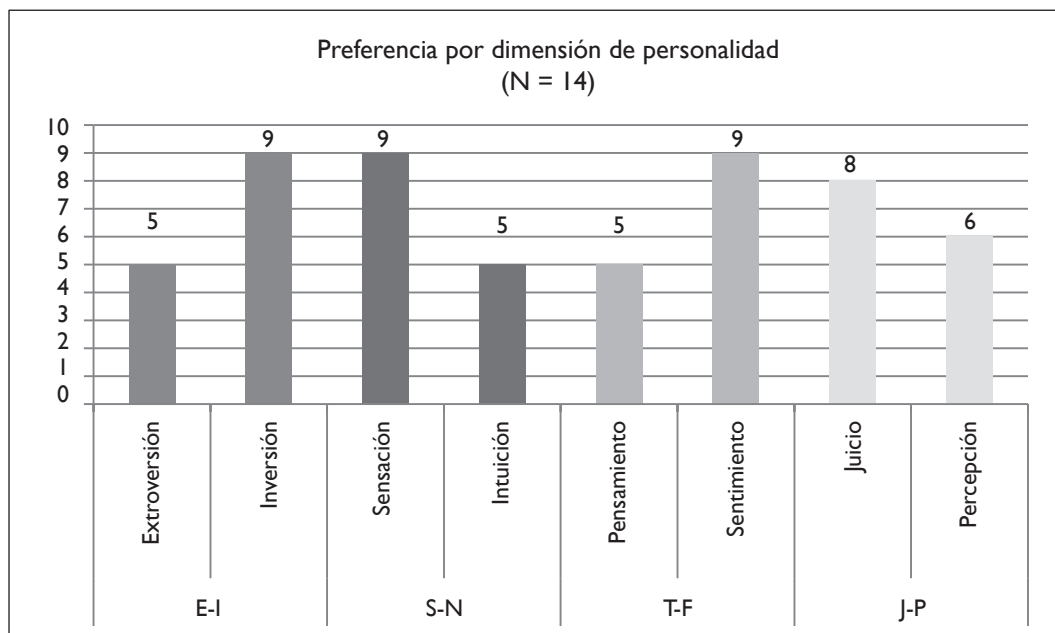


Figura 3. Distribución de acuerdo a preferencias de personalidad. Elaboración propia.

En general, se observa una muestra equilibrada en género, ciclo, edad y tipo de personalidad, lo cual resulta beneficioso para la Consejería, pues indica que los resultados tuvieron impacto en una muestra diversa y, si bien no se trata de una muestra representativa, es un indicio de que los resultados pueden ser replicados en otros estudiantes de la facultad y se obtendría resultados similares.

Es importante señalar que se decidió no indagar sobre el rendimiento académico de manera objetiva, sino que a través de las sesiones se pudo conocer a fondo su experiencia como estudiantes y, de ser el caso, sus preocupaciones académicas. A partir de esta información se pudo notar la diversidad de la muestra en este aspecto.

## **I. Encuesta final de percepción: resultados en autoconocimiento, autovaloración, comprensión y adquisición de herramientas**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación al autoconocimiento, autovaloración, la comprensión y adquisición de herramientas. Resulta pertinente, en principio, presentar los resultados generales en cuanto a la satisfacción con la Consejería.

El nivel de satisfacción se midió a través de dos preguntas. Respecto al ítem 1 (¿Qué tan satisfecho estás con tu experiencia en la Consejería?) se obtuvo un promedio de 6,92, mientras que respecto al ítem 2 (¿Qué tanto sientes que te ha ayudado la Consejería?) se obtuvo un promedio de 6,83 puntos. Es importante resaltar que el puntaje máximo posible es de 7. De esta manera, se puede reconocer que, efectivamente, los alumnos se sienten satisfechos con la experiencia.

### **I.1. Autoconocimiento.**

Los puntajes obtenidos para cada uno de los ítems de la escala se encuentran por encima de los 6,30 puntos. El máximo puntaje es 7, lo cual resulta primordial para la Consejería, dada la importancia de las preguntas y la complejidad del logro de los objetivos implícitos en ellas. La gran mayoría de la muestra se ubica en los niveles más altos de la escala.

Tabla 3

*Media de puntajes - Autoconocimiento*

Ítem	Media
<b>1:</b> Luego de mi experiencia en la Consejería siento que me conozco más a mí mismo.	6,42
<b>2:</b> Luego de mi experiencia en la Consejería siento que comprendo mejor cómo me siento como estudiante de Derecho.	6,30
<b>3:</b> En la Consejería he podido comprender cómo algunos factores dentro de la facultad influyen en mi experiencia como estudiante de Derecho.	6,42
<b>4:</b> En la Consejería he podido comprender cómo algunos factores fuera de la facultad influyen en mi experiencia como estudiante de Derecho.	6,58

Nota: Elaboración propia.

## **1.2. Autovaloración y motivación.**

Tabla 4

*Media de puntajes - Autovaloración y motivación*

Ítem	Media
<b>1:</b> Luego de mi experiencia en la Consejería me siento mejor respecto a mí mismo.	6,5
<b>2:</b> Luego de la Consejería me siento mejor respecto a mi futuro como estudiante de Derecho.	6,6
<b>3:</b> Siento que la Consejería me ha ayudado a sentirme más motivado a seguir mi camino como estudiante de Derecho.	6,6

Nota: Elaboración propia.

Al igual que en el autoconocimiento, los puntajes se encuentran alrededor de 6,5 y 6,6 puntos. Además, casi el 100% de la muestra está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones de la escala. Sin perjuicio de la importancia de cada uno de los rubros, la autovaloración resulta central, ya que a partir de dicha valoración surge la fuerza para ser uno mismo.

## **1.3. Comprensión de opciones.**

En esta medición, el 100% de la muestra estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones. Asimismo, se puede observar un promedio de puntaje alto.

Tabla 5

*Media de puntajes - Conocimiento de opciones*

Ítem	Media
<b>1:</b> Luego de mi experiencia en la Consejería siento que conozco mejor las diversas opciones de práctica que tengo en el Derecho.	6,30
<b>2:</b> Creo que después de la Consejería comprendo con mayor precisión qué tipo de actividades y ambientes de trabajo van mejor conmigo.	6,80

Nota: Elaboración propia.

#### 1.4. Adquisición de herramientas.

En este punto se observan resultados positivos, con promedios superiores a los 6,20 puntos. Por ejemplo, se alcanzó 6,80 puntos en la pregunta referida a la adquisición de herramientas para encontrar una práctica que vaya con el alumno. De igual modo, es destacable que en dos de las preguntas se alcance un 100% en los alumnos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones.

Tabla 6

*Media de puntajes - Adquisición de herramientas*

Ítem	Media
<b>1:</b> Creo que en la Consejería he encontrado información y herramientas que me permitirán mejorar en mi experiencia como estudiante de Derecho.	6,25
<b>2:</b> Creo que después de la Consejería estoy mejor preparado/preparada para buscar y conseguir una práctica que vaya conmigo.	6,60
<b>3:</b> Creo que en la Consejería he encontrado información y herramientas que me permitirán buscar y encontrar una práctica que vaya conmigo.	6,80

Nota: Elaboración propia.

## 2. Encuesta de entrada y salida: resultados en satisfacción, esperanza, claridad, percepción de competencia y visión mítica

### 2.1. Satisfacción con la experiencia como estudiante.

Se encontró un aumento significativo en cuanto a los ítems de la escala de satisfacción entre la medición realizada al inicio de la Consejería y al final de esta. El siguiente cuadro muestra detalladamente los promedios iniciales y finales según el ítem y la escala global.

Tabla 7

*Comparación de puntajes - Satisfacción*

Ítem	Media inicial	Media final	Sig.
<b>1:</b> En la mayoría de aspectos, mi experiencia como estudiante de Derecho está cerca de mi ideal.	5,00	5,73	0,01
<b>2:</b> Las condiciones en mis estudios de Derecho son excelentes.	5,00	5,73	0,02
<b>3:</b> Estoy satisfecho con mi experiencia como estudiante de Derecho.	5,27	5,91	0,01
<b>4:</b> Hasta el momento, las expectativas que tenía como estudiante de Derecho se han visto satisfechas.	5,10	5,82	0,02
<b>5:</b> Si pudiese decidir de nuevo, volvería a elegir estudiar Derecho.	5,91	3,45	0,01
<b>Total - Escala de satisfacción</b>	26,27	29,64	0,00

Nota: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos permiten notar alrededor de un 10% de aumento en cada ítem y 3,5 puntos en la escala global. Estos resultados difieren de lo reportado en el grupo control, pues el aumento no es significativo e incluso se registra una disminución en el puntaje entre los momentos I

y 2. A nivel individual, el 64% de la muestra tuvo un aumento de 3 o más puntos y no se registraron disminuciones. Por el contrario, en el grupo control, solo un 16% tuvo dicho aumento y el 32% registró una baja en el puntaje total.

## 2.2. Esperanza.

Como se indicó líneas arriba, la esperanza se midió con dos preguntas independientes: (1) ¿Qué tan probable es para ti encontrar tu práctica ideal?, y (2) ¿qué tan probable será para ti ser feliz al culminar la carrera?

### 2.2.1. Probabilidad de encontrar la práctica ideal.

Se encontró un aumento significativo (Sig. = 0,00) entre la primera medición (Media = 3,18) y la segunda medición (Media = 4,18). En el caso del grupo control, no se registró ningún aumento. A continuación, se presenta un gráfico que muestra la diferencia que hubo entre una probabilidad alta (puntajes entre 4 y 5) y probabilidades bajas (puntajes entre 1 y 3).

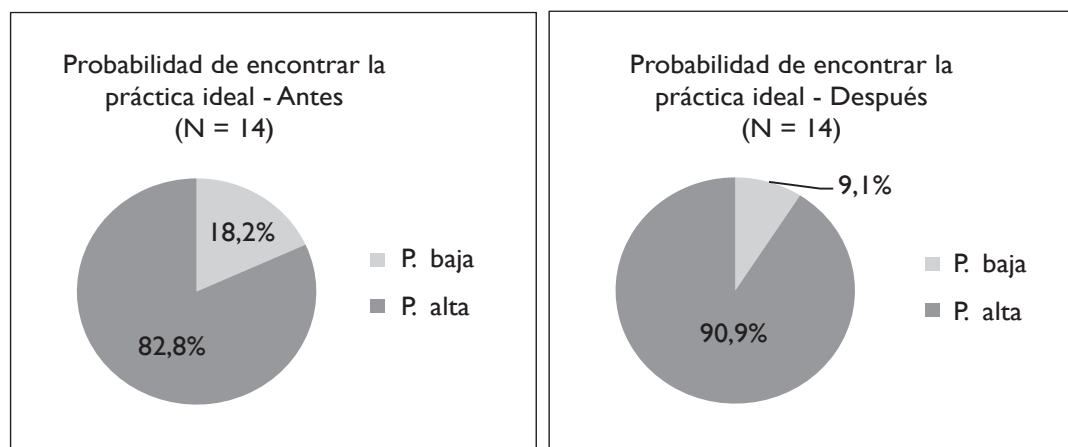


Figura 4. Porcentaje de acuerdo a probabilidad de encontrar la práctica ideal: antes y después. Elaboración propia.

### 2.2.2. Probabilidad de ser feliz en la carrera.

La probabilidad de ser feliz al culminar la carrera aumentó significativamente (Sig. = 0,01). El puntaje inicial fue de 4 puntos y el final de 4,64. Por el contrario, en el grupo control, el promedio se mantuvo en ambas mediciones. Además, antes de la Consejería, un 27,3% considera una probabilidad baja de ser feliz en la carrera, mientras que el 72,8% considera una probabilidad alta. Luego de la Consejería, el 100% de los participantes considera que tiene una probabilidad alta de ser feliz durante la carrera.

## 2.3. Claridad.

En este punto se formularon tres preguntas con el objeto de medir variaciones en la claridad de los alumnos respecto a (1) en qué lugar practicar, (2) en qué área practicar y (3) cuál es su mejor opción.

### 2.3.1. Lugar donde practicar.

En esta medida se registra uno de los aumentos más pronunciados. La seguridad respecto al lugar donde practicar varía de 2,54 a 4,54 puntos (Sig. = 0,00). En la primera medición, un 85,8% puntúa bajo o medio respecto a seguridad y solo un 14,2% puntúa alto, mientras que en la segunda medición un

100% de la muestra puntúa alto en cuanto a la seguridad sobre el lugar donde practicar. En el caso del grupo control, no se registraron cambios ni aumentos.

### 2.3.2. Área donde practicar.

La seguridad respecto al área donde practicar aumenta de un puntaje de 3,45 a 4,27 (Sig. = 0,01). Además, en la primera medición, un 45,4% manifiesta una seguridad baja o media respecto al área de prácticas, mientras que un 54,6% manifiesta una seguridad alta. En la segunda medición, solo un 9,1% puntúa bajo en seguridad, mientras que el resto de la muestra (90,9%) puntúa alto. Respecto al grupo control, hubo un ligero aumento en el puntaje de seguridad (de 4 a 4,16), mas no resulta significativo a nivel estadístico.

### 2.3.3. Mejor opción de práctica.

La seguridad respecto a la mejor opción de práctica aumentó considerablemente de un puntaje de 2,9 a 4,27 (Sig. = 0,01). En la primera medición, un 72,8% obtiene una seguridad baja o media, mientras que el 27,2% puntúa alto; en la segunda medición, el 100% de la muestra puntúa alto en cuanto a la seguridad respecto a la mejor opción de práctica. En el caso del grupo control, se registró un ligero aumento, no significativo a nivel estadístico.

## 2.4. Percepción de competencia propia.

Respecto a la competencia percibida por los estudiantes, se registró una mejora significativa en cada uno de los ítems que componen la escala, y también en la escala global. En cuanto al grupo control, no se encontraron diferencias significativas a nivel global o individual.

Tabla 8

*Comparación de puntajes - Percepción de competencia propia*

Ítem	Media inicial	Media final	Sig.
1: Me siento confiado en mi habilidad para ser un excelente abogado.	5,10	6,18	0,00
2: Soy capaz de aprender las materias y desarrollar habilidades necesarias como estudiante de Derecho.	5,73	6,27	0,04
3: Puedo alcanzar mis metas como estudiante de Derecho.	5,27	6,45	0,00
4: Siento que puedo asumir el desafío de rendir bien como estudiante de Derecho.	5,73	6,55	0,02
<b>Total - Percepción de competencia propia</b>	21,82	25,46	0,00

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel de casos individuales, el 91,3% registró aumentos y llama la atención que el 27% haya tenido aumentos superiores a los siete puntos, lo que, en una escala en la que el máximo total es 28, constituye un avance muy elevado. En el grupo de control no se registró ningún aumento de este tipo, pese a que la mayoría sí experimentó avances. Por último, es importante resaltar que en la primera medición un 36,4% reportó un nivel medio de percepción de competencia y el 63,7%, un nivel alto. En la segunda medición, casi el total de la muestra (91%) reporta niveles altos en la escala.

## 2.5. Visión mítica.

Se encontró un aumento significativo en dos de los ítems de la escala. Es importante resaltar que, a nivel global, se registra un aumento significativo de dos puntos. En el caso del grupo control no se registran cambios significativos.

Tabla 9

Comparación de puntajes - Visión mítica de la carrera

Ítem	Media inicial	Media final	Sig.
<b>1:</b> Me siento llamado a seguir mi camino en el Derecho.	6,18	6,55	0,05
<b>2:</b> Siento el camino que tengo que recorrer en el Derecho como una aventura.	6	6,55	0,01
<b>3:</b> Siento deseo de seguir mi camino en el Derecho.	5,64	6,82	0,00
<b>4:</b> Siento deseo de descubrir y asumir los retos y pruebas que surjan en mi camino en el Derecho.	6,45	6,73	0,10
<b>Total - Visión mítica de la carrera</b>	24,36	26,55	0,01

Nota: Elaboración propia.

Respecto a los puntajes individuales, si bien no se registró un cambio entre los estudiantes que puntuaron alto en la escala (91%), sí se pudo observar que en el primer momento un 27% obtiene los puntajes máximos (27-28) mientras que, en el segundo momento, esta cifra aumenta a 54,6%.

## 3. Estudio de correlaciones

A partir de los resultados obtenidos, se observan indicios sólidos del funcionamiento adecuado del modelo de Consejería presentado. A continuación, se resumen los principales resultados.

La satisfacción con la experiencia como estudiante es una de las variables que más correlaciones significativas presenta (11 de 12 afirmaciones). Esta variable muestra correlaciones altas con seis de las afirmaciones, la mayoría respecto al autoconocimiento: «me conozco más a mí mismo» ( $r = 0,70$ ), «he podido comprender cómo factores dentro ( $r = 0,57$ ) y fuera ( $r = 0,56$ ) de la facultad influyen en mi experiencia». De ese modo, la comprensión de uno mismo y del contexto tiende a aumentar directamente con la satisfacción. Asimismo, se encuentran correlaciones altas con el área de autovaloración y motivación (AM3,  $r = 0,56$ ), comprensión de opciones (C2,  $r = 0,54$ ) y adquisición de herramientas (H3,  $r = 0,54$ ).

La esperanza de conseguir la práctica ideal muestra, también, un gran número de correlaciones significativas (11 de 12 afirmaciones). Las correlaciones altas corresponden al área de autoconocimiento: «Siento que comprendo mejor cómo me siento como estudiante de Derecho» ( $r = 0,71$ ) y «comprender cómo influyen los factores dentro de la facultad» ( $r = 0,67$ ). Se mostró también una correlación alta con la afirmación «creo que en la Consejería he encontrado información y herramientas que me permitirán mejorar en mi experiencia como estudiante de Derecho» ( $r = 0,70$ ) perteneciente a la adquisición de herramientas. Por otro lado, se encontró una correlación alta con la comprensión de opciones (C1,  $r = 0,55$ ), así, mientras el alumno adquiere mayor claridad en torno a sus opciones de práctica, su esperanza de conseguir la práctica ideal aumenta y viceversa.

La esperanza de ser feliz al culminar la carrera mostró correlaciones significativas con diez de las afirmaciones, seis de ellas son correlaciones altas. La comprensión de opciones mostró las correlaciones más altas: «Siento que conozco mejor las opciones de prácticas que tengo en el Derecho» ( $r = 0,65$ )

y «comprendo con mayor precisión qué tipo de actividades van mejor conmigo» ( $r = 0,63$ ). En cuanto a la adquisición de herramientas, las correlaciones fueron: «Estoy preparado para buscar y conseguir una práctica que vaya conmigo» ( $r = 0,62$ ) y «he encontrado información y herramientas que me permitirán buscar y encontrar una práctica que vaya conmigo» ( $r = 0,63$ ). Otras afirmaciones con correlaciones altas fueron el autoconocimiento referido a la comprensión de factores dentro de la Facultad ( $r = 0,56$ ) y la autovaloración referida a la motivación para seguir la carrera ( $r = 0,62$ ).

La claridad respecto al lugar de prácticas mostró correlaciones positivas altas con los ítems del autoconocimiento: «Conocerse más a sí mismo» ( $r = 0,63$ ), «comprender factores internos» ( $r = 0,64$ ), «comprender factores externos» ( $r = 0,51$ ) de la facultad que impactan en su experiencia como estudiantes. Además, se encontró una correlación de 0,53 con la afirmación respecto a la adquisición de herramientas y la mejora de la experiencia como estudiante de Derecho. Las preguntas de autoconocimiento son las que mostraron nuevamente correlaciones más altas.

En cuanto a la claridad respecto al área de prácticas, las correlaciones más altas corresponden a la comprensión de opciones: «Conozco mejor las diversas opciones de práctica que tengo» ( $r = 0,73$ ), y a la adquisición de herramientas: «Estoy mejor preparado para buscar y conseguir una práctica que vaya conmigo» ( $r = 0,65$ ). Es pertinente mencionar que la correlación con la comprensión de opciones es la más alta de las registradas.

La claridad respecto a la mejor opción de práctica muestra correlaciones significativas con ocho afirmaciones, y es alta con la autovaloración y motivación: «Me siento mejor conmigo mismo» ( $r = 0,52$ ). Respecto a la percepción de competencia, muestra correlaciones significativas con diez de las afirmaciones, y es alta con la afirmación «siento que me conozco más a mí mismo» ( $r = 0,61$ ) del área de autoconocimiento.

Finalmente, la visión mítica de la carrera tuvo cinco correlaciones significativas, sin embargo, ninguna fue alta. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del análisis de correlaciones.

Tabla 10

*Correlaciones entre variables*

Escala	Autoconocimiento				Autovaloración y motivación			Comprensión		Herramientas		
	A1	A2	A3	A4	AM1	AM2	AM3	C1	C2	H1	H2	H3
Satisfacción con la experiencia como estudiante	0,7	0,39	0,57	0,56	0,09	0,31	0,56	0,15	0,54	0,41	0,18	0,54
Esperanza de conseguir práctica ideal	0,35	0,71	0,67	0,22	-0,38	0,38	0,29	0,55	0,29	0,69	0,48	0,29
Esperanza de ser feliz al culminar la carrera	0,25	0,24	0,58	-0,05	-0,04	0,42	0,62	0,65	0,63	0,25	0,62	0,63
Claridad - Lugar de Prácticas	0,63	0,28	0,64	0,51	0,22	0,21	0,42	0,34	0,42	0,53	0,34	0,42
Claridad - Área de Prácticas	0,07	0,15	0,28	-0,04	-0,02	0,31	0,24	0,73	0,24	0,46	0,65	0,24
Claridad respecto a la mejor opción de práctica	0,1	0,25	0,46	-0,73	-0,52	0,39	0,3	0,3	0,3	0,11	0,49	0,3
Percepción de competencia	0,61	0,42	0,2	0,46	0,2	0,38	0,47	0,09	0,47	0,36	0,09	0,47
Visión mítica de la carrera	-0,15	0	-0,23	-0,23	-0,24	0,37	0,22	-0,06	0,2	-0,3	0,13	0,2

Nota: Elaboración propia.

## **CUARTA PARTE**

# **REFLEXIONES EN TORNO AL MODELO DE CONSEJERÍA Y A LA EDUCACIÓN LEGAL**





A continuación, se presentan algunas consideraciones a partir de los resultados recién descritos y de la experiencia. Se comenzará con un análisis sobre el modelo, sobre la base del análisis de las correlaciones, la experiencia y las opiniones de los estudiantes en la encuesta final de percepción. Luego, se expondrán algunas ideas sobre el funcionamiento de las bases de la Consejería a la luz de los resultados. La última sección se centrará en reflexiones sobre la educación legal, también a la luz de los resultados.

## **I. Reflexiones sobre el modelo y aspectos de interés**

Se considera que los resultados descritos son positivos y hacen ver el futuro de la Consejería con mucho optimismo. El modelo muestra que se logró un impacto en autoconocimiento, autovaloración, comprensión de opciones y adquisición de herramientas, y que, a su vez, estos resultados positivos están asociados a mejoras en la satisfacción, la esperanza, la percepción de competencia y la visión mítica de la carrera.

### **I.1. El autoconocimiento.**

A nivel específico, la investigación confirma el rol relevante del autoconocimiento, pues se reportan correlaciones altas con casi todas las variables. Estos resultados resaltan la importancia de comprenderse a sí mismo, y de modo central, lo vital que es entender cómo los factores internos y externos a la facultad impactan en la experiencia como estudiantes.

El rol del autoconocimiento en la educación legal es consistente con las investigaciones sobre el Derecho y el bienestar, por lo que se debe dar énfasis en este aspecto, más aun cuando las dinámicas internas y externas no son comprendidas pese al impacto que tienen en los alumnos. Así, por ejemplo, una alumna comenta que a partir de la Consejería, puede «comprender la razón por la que actúo o me siento de determinada manera ante ciertos hechos o acciones». En esta misma línea, otro alumno comenta: «descubrir el tipo de personalidad que tenemos me pareció muy importante porque me ayudó a conocer [sic] internamente y darme un espacio para explorar las habilidades que tengo y otros aspectos que, probablemente, desconocíamos».

Asimismo, los resultados son consistentes con investigaciones que relacionan el autoconocimiento y la satisfacción con la vida. De hecho, en la investigación, la asociación más fuerte se dio entre el autoconocimiento y la satisfacción con la experiencia como estudiantes de Derecho. Este mostró, además, correlaciones muy interesantes con variables como la claridad de opciones y la esperanza, dando cuenta de que en la medida que uno se conoce y comprende, aumentará también su nivel de seguridad respecto a aquello que considera mejor para sí y su nivel de confianza para poder conseguirlo.

El comprender cómo los factores dentro de la facultad los afectan tuvo una asociación alta con la esperanza de conseguir una práctica ideal. Ello quizás ocurra porque esta comprensión ayuda a despejar prejuicios sobre lo que es una práctica ideal y sobre los perfiles que son necesarios para conseguirlos. La mirada más real al ambiente ayudaría así a medir mejor las probabilidades para uno mismo. En diversas sesiones se hizo evidente que existen ciertas «verdades» y «deberes» que generan presión

en el estudiante y pueden derivar en la falta de un espacio para evaluar la mejor opción de manera individual. En ese sentido, un estudiante comenta que la Consejería ayudó a «conocerme mejor a mí mismo, reconocer mis fortalezas y debilidades, y a partir de ello poder elegir el mejor campo en el que me puedo desempeñar profesionalmente».

Por otro lado, es interesante ver las correlaciones entre la comprensión de cómo ciertos factores fuera de la facultad afectan a los alumnos y variables como la satisfacción con la experiencia y la claridad respecto al lugar donde les gustaría practicar. En diversas sesiones se pudo notar cómo diversos factores (presión en casa o problemas a nivel personal) impactan en el estado de ánimo de los alumnos y esto tiene consecuencias en sus experiencias como estudiantes de Derecho. En ese sentido, es curioso percibir que la esperanza de ser feliz al culminar la carrera estuvo más asociada a la comprensión de cómo factores externos a la facultad afectan su experiencia como estudiantes. Ello responde quizá al rol del balance en la vida entre la esfera profesional y personal, y al hecho de que comprender esta última ayuda a sentirse mejor en la primera. Así, por ejemplo, un alumno comenta que «comprender sobre mi propia persona me ayuda no solo para ser un mejor estudiante, sino también para llevarme mejor con mis conocidos y ello me sirve para estar más relajado y poder desenvolverme en otros aspectos (como estudios y/o trabajos)». En esta misma línea, una alumna menciona que «las sesiones me han permitido profundizar en cuestiones personales que había descuidado [...] y cómo puedo emplear mis capacidades para lograr un desarrollo óptimo, no solo en el ámbito académico sino también en el personal», agrega que la Consejería la «lleva a reflexionar sobre cuestiones personales y esenciales para el desarrollo en distintos ámbitos».

El autoconocimiento jugó también un papel importante en la percepción de competencia, mostrando correlaciones altas con dicha variable. Esto indica que conocerse más a uno mismo y al ambiente que le rodea permitiría percibirse también más competente, lo que podría tener que ver con la importancia del descubrimiento de las virtudes, así como del aumento de la confianza en el desarrollo de aspectos no preferidos de la personalidad, para sentirse capaz de lograr las metas en la carrera. Cabe anotar que, en diversas sesiones, se notó que algunas preferencias de la personalidad no son necesariamente evaluadas y valoradas en la facultad, lo que puede afectar la percepción de competencia. De allí que la comprensión de los factores internos de la facultad sea un elemento importante, ya que permite tener una actitud crítica, reconocer las fortalezas y contemplar modos de aprovecharlas en la formación.

Las correlaciones con la comprensión de factores externos fueron incluso más altas, lo que puede estar relacionado con el impacto que la vida personal tiene en la percepción sobre la capacidad de lograr las metas a nivel académico. Al parecer, la tranquilidad en la vida personal derivaría en una mayor capacidad para enfocarse en lograr metas en la vida académica: «Lo más valioso ha sido poder quitarme de encima esas presiones que yo sola me planteaba y que no me dejaban disfrutar la etapa universitaria, en la cual aprendes y está permitido equivocarte». En esta misma línea, una alumna realiza la siguiente reflexión:

Dentro de la facultad, los alumnos nos encontramos con un sinnúmero de cosas y experiencias nuevas. Muchas veces esto nos hace sentir, de alguna manera, presionados y sufrimos de una desorientación vocacional. Asimismo, nosotros los alumnos sufrimos una presión propia del estándar o prototipo de éxito que vemos en nuestras aulas (profesores, dónde trabajan) y compañeros (si están en una revista y cuál; si practican, dónde).

La Consejería me ha servido para desacelerar esa presión, que es normal soportarla, pero no sufrirla. Darme un tiempo para reflexionar sobre qué es lo que quiero, si realmente estoy donde quiero, qué es lo que me falta, entre otras cuestiones más. La Consejería ha sido un espacio de desahogo personal y académico. Ahora, he puesto un *stop* a la acelerada vida que tenemos los alumnos de la facultad (vamos a clase, leemos, unos practicamos y otros no) para «sentarme» a disfrutar de lo que hago. Ver qué otras actividades podrían ayudarme a encontrar ese tipo de persona que soy para luego seguir con la construcción de mi vida profesional.

Además, el rol del autoconocimiento fue resaltado con frecuencia por los alumnos como uno de los aspectos más valiosos de la Consejería: «Lo más valioso fue poder conocerme un poco más. Poder descubrir mis habilidades y fortalezas, así como aspectos de mi personalidad que aún no he desarrollado. Fue una experiencia que me hizo reflexionar mucho acerca de qué es lo que quiero en el futuro, por qué estudio Derecho y si realmente me gusta o no la carrera».

Finalmente, es curioso que el autoconocimiento no haya mostrado correlaciones positivas con la visión mítica de la carrera, donde incluso algunas fueron negativas. Quizá ello responda a lo que se anticipaba al inicio de la investigación respecto al viaje del héroe, en el que el autoconocimiento no es una condición de la visión mítica sino que se da más adelante en el viaje. Este punto conduce a profundizar en la construcción de la visión mítica y en los factores que pueden haber motivado sus incrementos positivos.

## **1.2. Autovaloración.**

Los resultados a nivel de autovaloración y motivación fueron bastante efectivos. Este aspecto fue rescatado por los alumnos como un componente valioso de la Consejería. Además, esto pudo ser confirmado en diversas sesiones en las que se logró reconocer cómo los alumnos revaloraban aspectos positivos de su personalidad y logros en su historia:

Lo más valioso [...] ha sido la aceptación de cómo soy realmente, de cómo quiero trabajar y desarrollarme profesionalmente en coherencia con mi bienestar integral. Antes consideraba que siempre debía existir un espacio incómodo de entrenamiento, ahora sé que existe pero puedo balancearlo.

Para esa misma alumna:

Lo más importante [...] fue el aceptarme y tener paciencia conmigo, dado que en toda la carrera lo único que había hecho era buscar ser algo que no era definitivamente, y eso me hizo sentir mucha paz [...] El apoyo que he recibido ha sido desde los aspectos más prácticos como la reelaboración de mi CV revalorizando las actividades que he realizado y que me han servido como una gran fuente de formación como futuro profesional en Derecho, y es que muchas veces uno no valora de la forma más idónea aquellos aspectos que pueden ser parte de la experiencia profesional o a veces no se sabe si incluirlas o no, es así que la Consejería me ayudó a sacar dichas dudas.

En este punto es interesante el hecho de que, en diversos casos, se tiende a restarle valor a los aspectos positivos y a sobrevalorar los negativos, quizás porque se considera que los primeros no son difíciles de lograr o porque es probable que las críticas hacia uno siempre se enfoquen en los aspectos no preferidos. Respecto a este punto, se presentan las siguientes viñetas que permiten ejemplificar lo mencionado:

- «[La Consejería me] ayudó a entender; a través del test, las fortalezas de mi personalidad, que en un principio consideraba que eran debilidades y que incluso las podía mejorar combinando con otras características».
- «Conocer a profundidad mis fortalezas y debilidades a través del test de personalidad fue fundamental para saber qué cosas mejorar y reforzar; así como valorar mis fortalezas».
- «El test de personalidad me sirvió muchísimo para identificar, reconocer y valorar mis virtudes y talentos, y entender cómo explotarlos; y, a su vez, aceptar cuáles son mis puntos débiles y en qué debo trabajar para poder desempeñar mis actividades de manera equilibrada».
- «El saber para qué eres buena desde tus habilidades hace que tu experiencia con la vida sea tranquila porque no te angustias al sentir que hay cosas que no manejas del todo y está bien no hacerlo».

En cuanto al modelo, la unión de motivación y autovaloración no parece ser muy consistente. De hecho, las correlaciones entre los ítems fueron bastante diversas y brindaron indicios de que la reunión bajo un solo constructo («autovaloración y motivación») puede haber sido precipitada. Esto es un incentivo para trabajar en dichas afirmaciones para futuras mediciones.

Las afirmaciones relacionadas a la motivación mostraron un número mayor de correlaciones y, en algunos casos, estas fueron bastante altas, de modo que mientras más motivación dicen haber ganado los alumnos, habría más satisfacción con su experiencia, mayor esperanza, claridad y percepción de competencia. Esta información tiene gran relevancia en el marco de los temas de bienestar; pues el tema de la motivación es crucial en la mayoría de investigaciones y aparece como uno de los problemas centrales para la satisfacción de los alumnos: «He podido sentir más motivación y seguridad en mis convicciones», «tengo más ganas de continuar mis estudios en la facultad y reconocer en dónde deseo practicar. Me encuentro más motivada».

Finalmente, se presenta una cita que permite notar cómo la valoración de uno mismo permite una mayor motivación en los alumnos tanto para el presente, como para el futuro profesional:

He podido conocer un poco más de mis aptitudes, expectativas y proyecciones, conociendo aquellos aspectos que juegan más a mi favor; y alejar o tener cuidado con aquellos aspectos que debo mejorar con el paso del tiempo; todo ello, en conjunto, ha logrado que gane gran confianza para poder no solo conseguir una práctica, sino para mi forma de vida profesional luego de esta y de cómo debería desempeñarme en esta.

### **1.3. Comprensión de opciones.**

La comprensión de opciones obtuvo buenos resultados en la encuesta final. Así, una de las afirmaciones que compone la escala («comprendo con mayor precisión qué tipo de actividades y ambientes van mejor conmigo») tuvo el mayor puntaje (Media= 6,80) respecto al total. Asimismo, un 100% de estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en este ítem: «Ahora sé en qué espacio me siento más a gusto y entiendo por qué en mis anteriores prácticas no me había ido tan bien». Esta afirmación expresa el impacto que tiene el reconocimiento de las actividades y ambientes preferidos.

Las correlaciones entre comprensión de opciones y las demás variables fueron positivas, principalmente con ítems relacionados a la claridad respecto a la mejor opción y la esperanza. Así, en la medida que el alumno comprende mejor sus opciones en el Derecho y los ambientes que van mejor consigo, mejoraría también su claridad respecto a la mejor opción y su esperanza de conseguirla, tal como se había previsto en la hipótesis inicial. Esto muestra que ciertos aspectos más prácticos y aplicados de la Consejería, enfocados en conectar el autoconocimiento con la búsqueda de opciones concretas en Derecho, funcionaron bien y lograron sus resultados. Llama particularmente la atención la fuerte asociación de las dos afirmaciones con la esperanza de ser feliz al culminar la carrera, dando cuenta de que esta comprensión hace ver el futuro con mayor optimismo: «Las recomendaciones dadas me impulsan a no dejar mis intereses y a saber que hay habilidades que aún puedo desarrollar y explotar en otras áreas; es más, me ha impulsado a realizar actividades que nunca había tomado en cuenta y ahora me siento más decidida sobre el camino a seguir en el Derecho».

La asociación más fuerte de toda la investigación se reportó entre el conocimiento de diversas opciones en Derecho y la claridad respecto del área en que más les gustaría practicar a los alumnos. Ello puede responder al rol de la Consejería en dar una visión amplia de las áreas donde practicar; lo que es muy importante principalmente en los alumnos de primeros ciclos, que suelen tener la idea de que deben —con cierta rapidez— elegir un área donde ir especializándose pese a que su conocimiento de las mismas es aún limitado: «Para mí fue muy importante el hecho de saber dónde es que puedo trabajar/practicar sintiéndome bien y feliz, lo cual es súper genial porque tenía el prejuicio de que debía adaptarme a lo que no me gustaba o nacía naturalmente».

#### **1.4. Adquisición de herramientas.**

La adquisición de herramientas mostró también resultados muy positivos en la encuesta final, con dos afirmaciones con el 100% de los alumnos que estaban «de acuerdo o totalmente de acuerdo» y puntajes de 6,25, 6,60, y 6,80 en las afirmaciones. En este punto, de modo similar que en el anterior, las asociaciones más fuertes se registraron en las variables de claridad de la mejor opción y la esperanza. Esto refuerza lo indicado antes respecto a la fuerte asociación entre las mediciones de aspectos más prácticos y aterrizados a la carrera (comprensión de opciones y adquisición de herramientas) con la claridad y la esperanza. A continuación, se presenta una viñeta que permite ejemplificar lo mencionado: «Sé cómo organizarme en estos dos años que me quedan» y «usar mis fortalezas al momento de estudiar y participar en clases».

La afirmación con correlaciones más numerosas y altas fue «estoy mejor preparado para buscar y conseguir una práctica que vaya conmigo» que tuvo la correlación más alta con la claridad respecto a la mejor opción, lo que es consistente con la hipótesis. Este aspecto puede ser reconocido en testimonios de los estudiantes: «Me ha ayudado a comprender qué debo tomar en consideración para poder optar por un lugar que me permita aprender en sintonía con mis capacidades y rubros de interés».

Es también interesante analizar el rol de la afirmación «he encontrado información y herramientas que me permitirán mejorar en mi experiencia como estudiante de Derecho», que mostró asociaciones altas con la esperanza de conseguir una práctica ideal y la claridad respecto al lugar donde les gustaría practicar. Así, en la medida en que el alumno se siente con más confianza, podría mejorar su experiencia como estudiante, su claridad y esperanza respecto a la práctica ideal aumenta. Esto mostraría que la experiencia como estudiante está asociada al aspecto más laboral representado por las prácticas, dando cuenta de la integridad y recíprocas influencias entre los dos ambientes de desempeño más relevantes del estudiante de Derecho.

## **2. Las bases de la Consejería a la luz de los resultados y la experiencia**

En la primera sección se han descrito las bases teórico-prácticas de la Consejería. En este punto, queremos releerlas, brevemente, a partir de los resultados. Se concluye que las bases funcionaron bastante bien para alcanzar los resultados y que se interrelacionaron de manera sólida. En esta parte, hablaré desde mi punto de vista como consejero.

El marco de todas las sesiones fue el tipo de relación entablado con los alumnos, que hizo que la experiencia fuese verdaderamente grata y muy personal. La aproximación de Jung y Rogers mostró muy buenos efectos, y permitió que los alumnos profundicen en sus propios asuntos y se sientan en confianza para compartir y explorar sus verdaderas opiniones y dudas. En diversas oportunidades, como consejero, conté experiencias personales relacionadas a mi etapa como estudiante de la PUCP, en el máster y ahora como docente. Compartí dudas, temores, logros y aprendizajes de modo genuino y sincero. Siento que esto ayudó a que la relación con los alumnos fuera realmente un vínculo dialéctico provechoso, basado en la confianza y respeto mutuo. Para un alumno, el saber que un docente también pasa por situaciones similares y compartir las formas en que ambos las enfrentan, es bastante importante. Esto se vincula también con lo que indica Jung respecto a que quien ayuda no puede llevar a otro a un lugar donde uno mismo no ha ido. Por supuesto, hay que tener cautela. En muchas oportunidades, hice la precisión de que esas eran mis experiencias, que todos somos distintos y que la idea es que tomen lo que les parece aplicable a su propia experiencia. Esto demostró ser una herramienta muy poderosa para que los alumnos tengan confianza y que sigan su propio proceso.

La aceptación también fue medular. No se juzgaron las acciones y opiniones de los alumnos, sino que los estudiantes fueron aceptados de modo global y valorados por su fuerza y deseo de encontrarse a sí mismos, y por muchas otras verdades respecto a su valor. Cuando dicha aceptación está asegurada, los comentarios y sugerencias no son leídos como amenazas al vínculo, sino como intentos verdaderos

de ayudar, que parten del deseo de que mejoren. La diferencia entre esto y dar un conjunto de consejos es abismal.

Asimismo, el deseo de comprender al estudiante va de la mano. Este aspecto funcionó muy bien en la Consejería, donde la exploración respecto a la naturaleza de las dudas y los sentimientos de los alumnos fue una tarea emprendida por ambos (alumno y consejero), dejando de lado los prejuicios y teniendo en cuenta diversas posibilidades. De ese modo, ninguna de las partes actuó como portador de una verdad; esto brindó a los alumnos la posibilidad de explorar su mundo interior y buscar la comprensión de manera autónoma, en un contexto de confianza y colaboración.

Cuando un alumno dice «no sé si debo practicar o no», el consejero debe reconocer la realidad: no se sabe nada sobre esta duda ni lo que implica para el propio alumno y para su historia. No se sabe cómo lo afecta, ni siquiera se sabe si realmente es esa duda la que quiere compartir; menos aun cómo lo afecta. Esa simple frase es una entrada a un mundo desconocido. Esto lo sentía en cada sesión. La tentación de decir «bueno, yo creo que en segundo ciclo uno debe disfrutar de la vida universitaria» puede ser grande. Sin embargo, una respuesta así frustraría el deseo real de comprender al alumno y de reconocer su individualidad. La respuesta sería general, pese al carácter individual de la duda. Aquí se ve claramente la idea de Jung respecto a no aplicar lo general para lo individual, sino tratar de descubrir, en un proceso dialéctico, la naturaleza de la duda y sus implicancias, para que así el alumno mismo aumente su comprensión y encuentre sus respuestas.

El mostrarse de modo genuino también puede ser explorado con este ejemplo. Algunos alumnos preguntaban cómo fue mi experiencia de prácticas, en ocasiones la conté por iniciativa propia, cuando consideré que tendría buenos resultados. Al contar mi historia, me encontré reflexionando sobre cosas que no había pensado antes y expliqué también procesos respecto a los que ya tengo algunas conclusiones. Evidentemente, muchas de mis experiencias no aplican a los alumnos, y siempre dejé en claro que eso podía ser así. Sin embargo, la experiencia de ver a alguien (específicamente a un profesor) reflexionar sin temor sobre sus pensamientos y sentimientos, plantearse dudas, relacionarlas con sus temas personales y ver sus implicancias sirve como ejemplo para los alumnos. En muchas oportunidades, después de hacer estas reflexiones, los alumnos hacían el mismo esfuerzo, lo que nos daba, a ellos y a mí, información interesante en nuestro proceso de comprender lo que está pasando.

Como puede entenderse, este es solo un ejemplo de los muchos que tuvieron lugar en la Consejería. En términos generales, se trata de un modo de vincularse más que una receta de qué decir ante cada pregunta.

El ser genuino incluyó también el decir lo que pienso con sinceridad a cada alumno, darles mi opinión sobre lo que creo que es lo bueno en ellos, sin ningún reparo, reconocer su fuerza y sus virtudes de modo explícito creo que tuvo un muy buen impacto, y me permitió, a mí mismo, revalorar aspectos de mi propia experiencia y personalidad. El rol de Rogers y Jung se confirma con diversas opiniones de los alumnos sobre el tema del vínculo y la confianza en la Consejería:

- «Lo más valioso ha sido poder expresarme tal cual».
- «Lo más valioso que me ha dejado la experiencia en la Consejería es haber resuelto las dudas que tenía en cuanto a la carrera de Derecho a través de la confianza de un profesor; no es fácil que un profesor te apoye y sobre todo te dé confianza para preguntarle cualquier tema, duda que se tiene en cuanto a la carrera».
- «Muchas veces las personas esperan que en las consejerías sea una tercera persona la única que te dé recomendaciones o conclusiones sobre ti misma después de escucharte, pero creo que en esta oportunidad la Consejería demostró, más bien, ser una guía en la cual tanto el consejero como el alumno puedan tener una conclusión producto de un trabajo mutuo y constante, creo que ello ha exigido de mí misma repensar muchas cuestiones incluso fuera de las horas de

Consejería. Esto último ha sido muy interesante, pues ha permitido llevar esta reflexión incluso entre los miembros de mi familia, lo cual ha generado reacciones positivas luego de la conclusión de las consejerías, pues ha permitido que mis familiares conozcan más sobre mí y reconozcan habilidades mías».

- «La Consejería ha sido personalizada, lo cual ha permitido que me muestre tal cual soy, y esto ayuda a reconocermme en lo personal».
- «Los consejos, sugerencias y sobre todo la confianza que nos brinda a los alumnos para poder confiar en un profesor, lo que motiva a aprender más y amar más nuestra carrera».
- «Toda la Consejería ha sido lo suficientemente agradable para ser una buena experiencia en sí misma».

Las tres condiciones de las relaciones que permiten crecer; descritas en el primer punto, adquieren una vitalidad manifiesta en estas opiniones. El aceptar a los alumnos y alumnas que viven un contexto difícil, desear comprenderlos realmente y mostrarme tal cual soy generó una relación de respeto y valoración mutua con los alumnos realmente verdadera y gratificante.

El conocer los estudios de bienestar y Derecho me permitió, además, comprender mejor sus realidades y brindarles información importante para que, por sí mismos, evalúen la realidad que ellos viven. En diversas sesiones conversamos sobre sus experiencias en la facultad y cómo algunas características pueden colocarnos en situación de riesgo. Pienso que para ellos era muy claro que hablaban con alguien que sabía lo que estaban pasando en parte por la comprensión de las dinámicas y riesgos que se viven en la facultad. En algunas oportunidades hice referencia a los estudios de bienestar y a experiencias más o de mis alumnos, lo que fue muy provechoso. Esto promovió que los alumnos comiencen a comprender mejor el ambiente en que se encuentran y cuál es su lugar en el mismo. Hablamos de sus *hobbies*, de su tiempo, de las evaluaciones, de las conversaciones con sus compañeros, de los horarios, de las prácticas, de los profesores, de la visión de éxito y de muchos otros aspectos de sus experiencias en la facultad, lo que fue potenciado por el conocimiento de los estudios sobre bienestar y Derecho.

Esto, por lo demás, se asoció muy bien con la idea de Rogers, puesto que existía una verdadera comprensión y la confianza necesaria para que los alumnos me contaran a mí (un profesor) detalles personales de sus vivencias como alumnos.

El viaje del héroe fue central en muchas de las sesiones y en todo momento como forma de pensar del consejero. En reiteradas oportunidades lo mencioné explícitamente y en otras lo utilicé en las reflexiones de modo más implícito. En cualquier caso, el valor de esta aproximación estuvo en mostrar cómo ante mi mirada sus historias y dudas eran muy interesantes y podían ser vistas como aventuras, con optimismo, como un camino hacia encontrar su valor interno. Muchas veces noté cómo las dudas de los alumnos los agobian en vez de impulsarlos a seguir hacia adelante. Particularmente, reconocí siempre de modo explícito la fuerza de los alumnos por seguir adelante, por descubrirse, por atender a la Consejería y buscar ser felices. Esa fuerza no es otra que la fuerza del héroe que, aun sin saber cuál es la ruta o siquiera que está en una aventura, tiene esa vocación hacia sí mismo.

El viaje del héroe también se asoció muy bien a los asuntos de bienestar y Derecho, ya que existen muchos retos, pruebas que pasar, cosas por descubrir, aliados y gente que nos saca del camino, entre otros. La narrativa del viaje del héroe hace una muy buena conexión con esta realidad. Por supuesto, todo esto se enmarca en la relación descrita por Rogers y Jung, en la que lo que el consejero opina no es el conocimiento que debe entender y aplicar el alumno o paciente sino una sincera y bienintencionada búsqueda conjunta. Este modo de ser consejero es también respetuoso de la filosofía del viaje del héroe, en la que este, por lo general, se cruza con personajes que dan consejos, que ya pasaron por el camino y quieren sinceramente el éxito del héroe.



El MBTI funcionó muy bien en todos los casos, aunque en cada uno cumplió un rol distinto. En algunos contextos su rol fue menor que en otros, pero siempre fue una herramienta tangible para los alumnos y una muestra reveladora de aspectos no conocidos de su personalidad que les permitió encontrar lo valioso y, sin el riesgo de «no valer nada», identificar aquello en que pueden mejorar. Creo que por ello los alumnos lo recuerdan y mencionan en diversas de sus opiniones. Para muchos fue una prueba concreta en la que pudieron centrar sus reflexiones, lo que sirvió también para reforzar la confianza en la Consejería.

Los reportes del MBTI fueron aplicados, en el marco de las conversaciones, a temas como las clases y áreas preferidas, el trabajo en grupo, dificultades en los estudios, la decisión de dónde practicar, asuntos más personales, el vínculo con amigos y profesores, las reacciones antes situaciones de estrés, entre otros. Esto permitió un conocimiento importante de las dinámicas de su tipo de personalidad, es decir, cómo sus distintas preferencias interactúan entre sí y cómo les ayudan a comprenderse en situaciones particulares. Este trabajo de aplicar el autoconocimiento de sus preferencias a situaciones concretas sirvió también como ejercicio y adquisición de una herramienta valiosa. Algunos alumnos con quienes he seguido en contacto me han contado, en esa línea, que han revisado en diversas oportunidades los reportes y han reflexionado a partir de ellos sobre situaciones específicas. Así, el MBTI contribuye también a que el alumno pueda comprender cómo factores dentro y fuera de la facultad lo impactan de cierto modo en función a su forma de ser y cómo puede manejar dichas situaciones.

De algún modo, el proceso del MBTI puede ser visto como el espejo que permite al héroe ver partes suyas antes desconocidas y valorarlas más. El simple hecho de notar que hay cosas de nosotros que no conocemos o que no valorábamos nos abre un mundo nuevo, ya que evidencia que había algo allí que no era visto antes. El cruce entre MBTI y los temas de bienestar fue excelente, ya que diversas facetas de la personalidad pueden verse particularmente afectadas por diferentes aspectos de la carrera de Derecho. Temas como la introversión o el sentimiento fueron relacionados con las dinámicas de la facultad a partir de las experiencias de cada alumno, y demostraron ser una unión muy potente.

El rol del consejero al aplicar el MBTI también debe enmarcarse en la relación de confianza ya descrita; de lo contrario, es muy fácil perder el sentido del indicador, que no es otro que incrementar el autoconocimiento y valorarnos por lo que somos. Evidentemente, el MBTI es un indicador general, pero en la relación de confianza y ante las experiencias de cada alumno este indicador tomó una relevancia muy especial y concreta.

En suma, se considera que las diversas teorías y herramientas funcionaron bastante bien y se amoldaron a las experiencias y necesidades de los alumnos. A su vez, la interrelación y consistencia interna entre ellas fue una nota satisfactoria de la experiencia, pues se confirmó que todas parten de una misma esencia respecto a la aproximación al crecimiento humano. Asimismo, esto permite mirar con mucho optimismo el diseño y sustento teórico de la Consejería e incluso pensar en su replicabilidad.

### **3. Apuntes sobre la educación legal**

En este punto, se exponen algunas apreciaciones a partir de los resultados y la experiencia en la Consejería con respecto a la educación legal. Se trata de reflexiones sustentadas en esta experiencia y en los resultados obtenidos con los instrumentos de evaluación. En esa medida, no intentan ser afirmaciones categóricas o aplicables a todos los alumnos de la facultad sino tan solo a quienes formaron parte de la Consejería. No obstante, se plantean para incentivar la reflexión sobre la educación legal en general.

#### **3.1. Reflexiones a partir de las correlaciones.**

En primer lugar, es interesante notar que «la esperanza de ser feliz al culminar la carrera» correlaciona significativamente las afirmaciones concernientes a las prácticas preprofesionales. Concretamente, con

la comprensión de opciones de prácticas, la que va mejor con uno mismo, y el contar con herramientas para conseguirla.

Este punto resulta interesante porque da cuenta de la alta importancia que tiene para los estudiantes el ámbito laboral como espacio donde culmina la carrera. Entonces, un final exitoso, en el que uno se sienta feliz, parece estar asociado a encontrar una buena práctica. Esto se pudo percibir también en las reuniones con los estudiantes, dado que el conseguir las prácticas se veía muchas veces como el indicador central del éxito en la carrera, estando, por lo demás, muy asociado a la valoración de familiares, profesores y compañeros. Por el contrario, no encontrar una práctica, no ser elegido en una convocatoria o, incluso, ser elegido en una práctica que uno realmente no anhela, eran hechos percibidos como fracasos que ponían en entredicho toda la experiencia en la facultad.

En segundo lugar, se observa que la esperanza de conseguir una práctica ideal correlaciona el autoconocimiento de la persona en su calidad de estudiante, concretamente, con comprender cómo uno se siente como estudiante, y cómo los factores dentro de la facultad influyen en dicha experiencia.

Se considera que esta información también es interesante porque parece mostrar el vínculo entre lo que ocurre en las aulas y las prácticas. En muchas reuniones se evidenció la importancia que tiene, para los alumnos, el ubicarse «temáticamente» dentro de la facultad, es decir, encontrar un área del Derecho de interés, para poder luego pensar en la práctica. Asimismo, se mostraba la importancia del éxito en los cursos para definir en qué practicar. Así, por ejemplo, a un estudiante le fue mal en el curso Laboral y por ello consideraba que no podía practicar en dicha área, pese a que era la que más interés le generaba. En las reuniones, este tipo de factores se evidenciaban como relevantes en el proceso de elección de las prácticas. Además, en términos generales, la aprobación que los estudiantes reciben de amigos, profesores, familiares y compañeros dentro de asociaciones de alumnos parecía marcar mucho la esperanza de conseguir una práctica.

En tercer lugar, se señalan las correlaciones entre el autoconocimiento y la satisfacción en la experiencia como estudiante de Derecho. La correlación más alta fue con la afirmación «me conozco más a mí mismo» y luego con la comprensión de cómo influyen en la experiencia los factores internos y externos de la facultad.

Al parecer, esta información demuestra que para estar satisfecho con la experiencia que uno tiene como alumno es necesario que dicha experiencia sea consciente. En las reuniones, se pudo notar la importancia de dar sentido a la experiencia, de hacerla propia, lo que suponía, en muchos casos, un reto. La presión dentro y fuera de la facultad y la existencia de paradigmas de éxito muchas veces colocaban a los estudiantes en la necesidad de esforzarse mucho por algo que no se considera propio, sin advertir esto como un problema. En diversos casos, se logró reflexionar sobre esto, redefiniendo la experiencia en términos más personales con metas más autónomas.

## **3.2. Reflexiones a partir de los resultados y la experiencia del consejero.**

### **3.2.1. El alumno como ser humano y la finalidad de la educación legal.**

Lo más impresionante y gratificante de la Consejería fue conocer las historias de los alumnos. Todos ellos y todas ellas tienen historias realmente fascinantes. Historias de sueños, de situaciones muy difíciles, de sufrimiento, de fortaleza, de esperanza y de logros. Me parecía increíble cómo sus historias no son conocidas en la facultad o, mejor dicho, cómo yo, como profesor, conozco tan poco a mis alumnos y a los estudiantes de Derecho. Ahora, escribiendo estas líneas, me pregunto con absoluta sinceridad qué es lo que perdemos al no darle espacio y peso a esas historias, y si es acaso posible darles más cabida. Me pregunto: ¿Cuánto aprenderíamos nosotros de nuestros alumnos, y cuánto aprenderían ellos, unos de otros, si existiese más espacio para compartir y comprender a los alumnos como seres humanos, no solo como jóvenes que aprenden Derecho?

He visto, además, que todo profesor, y sobre todo la facultad como institución, es necesariamente parte de esas historias. Durante cuatro años o más, formamos parte de la vida de los alumnos, como seres humanos. Impactamos tremendamente su mundo anímico, su estado de ánimo, su vida personal, su motivación y su futuro. Somos, sin lugar a dudas, parte central de sus vidas en un momento en que están formando su camino vocacional. Si eso es así, creo que ganaríamos mucho comprendiéndolas y dando espacios para tener un vínculo más personal y humano con nuestros alumnos, así como para percatarnos de cómo es que nosotros estamos influyendo en sus vidas y cómo podríamos hacerlo mejor.

¿Cómo llegaron a la facultad? ¿Cómo se sienten? ¿Cómo su vida personal se vincula a su experiencia en la facultad? ¿Cómo es su relación con nosotros? ¿Qué dudas tienen? Preguntas como estas abren puertas a realidades que hacen toda la diferencia para un estudiante y para su experiencia en nuestras aulas y pasillos. Quizá el conocerlos más unos a otros mejoraría su experiencia y la nuestra. Además, considero que aportaría a su aprendizaje, ya que sentirse comprendido y escuchado mejora el vínculo con la facultad y con la carrera, y puede, muy probablemente, aumentar la motivación y el compromiso. Nos daría, también a nosotros como autoridades y profesores, la capacidad para llegar mucho mejor a nuestros alumnos.

La manera en que llegaron a la facultad, los retos que enfrentaron, las incertidumbres, la tristeza y la alegría, la profunda necesidad de una relación de apoyo, me hacen pensar en que debemos reflexionar sobre el vínculo con nuestros alumnos, considerándolos como seres humanos, no solo como personas que aprenden Derecho. La relación «profesor/universidad-alumno» es una relación compleja que, me da la impresión, aún tiene mucho que potenciar. Quizás las enseñanzas de Rogers sobre el tipo de relaciones que permiten crecer podrían ser un buen modo de repensar algunas cosas. La genuina «aceptación» del alumno por el simple hecho de ser un ser humano, el «deseo de comprender» al alumno y a lo que está viviendo en nuestro curso y en la facultad, y el «mostrarnos genuina y sinceramente» tal como somos podría ayudar a que nuestro vínculo mejore. Que el profesor hable de sí mismo, de su experiencia como estudiante y profesional, y que los alumnos tengan un espacio para hacerlo, que puedan hablar con sinceridad sobre el curso y su experiencia como estudiantes, que vean en el profesor a alguien en quien pueden confiar.

Más allá de lo dicho hasta el momento, me planteo si es que conocer un poco las historias de nuestros alumnos, considerándolos como personas que están viviendo parte importante de sus vidas, nos abriría también nuevas perspectivas. He visto capacidades y fuerzas en los alumnos que están hoy en día dormidas en la facultad, potencialidades realmente valiosas que están siendo perdidas por diversos motivos. Algunos alumnos en la Consejería estaban, por diversas razones, muy cerca de dejar de lado sus grandes pasiones y virtudes. Para mí fue un reto y, al mismo tiempo, una alegría poder dar una mirada sincera de esperanza, que no habían tenido antes.

¿Debemos dejar que un alumno sacrifique su pasión en nuestras aulas?, ¿que se sientan mal y no disfruten la carrera?, ¿que no le encuentren el gusto a construir su camino en el Derecho? ¿Es nuestra responsabilidad ayudarlos a construir una historia de crecimiento personal y profesional en nuestra facultad? ¿Nuestra única responsabilidad es garantizar que tengan las destrezas y conocimientos necesarios para actuar como abogados? Estas preguntas me llevan, en lo personal, a repensar en parte los fines de la educación legal. Quizás nuestra función no deba ser tan solo la formación de futuros abogados, sino la formación de futuros abogados motivados y felices. Esto último, por lo demás, los haría, muy probablemente, mucho mejores en el ejercicio profesional.

### **3.2.2. Necesidad y generación de espacios de reflexión.**

En la Consejería se ha identificado una gran necesidad de reflexión por parte de los alumnos en torno a su experiencia como estudiantes. Surgieron, en el marco de las sesiones, una gran cantidad de

dudas que los alumnos habían tenido durante una buena cantidad de tiempo, sin la oportunidad de formularlas, reflexionarlas y contar con una guía. Este fenómeno se presentó incluso en los alumnos de ciclos más avanzados.

Estas interrogantes afectaban su experiencia como estudiantes a nivel anímico y académico porque no eran dudas desligadas de emociones. Muy por el contrario, cada pregunta tenía una carga profunda, que impactaba en el estado de ánimo y la conducta. De hecho, fue muy notorio el malestar de muchos de los alumnos y la ansiedad ante estas interrogantes y la ausencia de espacios de reflexión y respuestas basadas en la comprensión de su propia realidad. En muchos casos, además, las dudas no son claramente formuladas y se trata más de sentimientos de incertidumbre poco precisos.

Estas dudas y sensaciones de incertidumbre se enfocan en temas concretos como dónde y cuándo practicar; cómo comenzar a hablar en clase, de qué modo lograr no ponerse tan nervioso en un examen, o cómo dejar de sentirse mal por no hacer todo lo que el resto hace. Todos estos temas y muchos otros plantean asuntos muy profundos. En rigor, existen con frecuencia dudas respecto a qué hacer; por qué hacerlo, qué tan bien o mal se están desarrollando y por qué se sienten como se sienten. Algunas se enfocan también en la carrera y en la satisfacción que tienen al ser estudiantes de Derecho. El ubicarse bien en la facultad se dificulta por estas incertidumbres no abordadas, y ello complica la capacidad para enfocarse en los estudios y el aprendizaje.

Aparentemente existe muy poca retroalimentación docente a nuestros alumnos. No respecto a qué saben y qué no saben sobre Derecho, sino sobre cómo les está yendo en la carrera, cómo se sienten, a dónde apuntan y cómo dirigirse hacia ello. Siento que esta es una necesidad real y apremiante.

Los puntos de referencia para aclarar estas dudas son, usualmente, los mismos estudiantes, quienes suelen afirmar ciertas «verdades tipo», es decir, cosas que todo alumno «debe hacer» para ser bien considerado entre sus pares. Estas verdades, a juzgar por diversos comentarios en las sesiones, pueden jugar un rol muy inquisitivo, de modo que quien no se rige por ellas es, simulada o explícitamente, visto como alguien que «se está quedando». Esto ocurre desde los primeros ciclos y con mucha intensidad; puede llevar a que, muy rápido en la carrera, la experiencia se convierta en un hacer muy frenético en perjuicio del goce de la experiencia y de encontrar la motivación para ello.

Estas «respuestas tipo», que provienen del ambiente, dan muchas veces algo muypreciado, aunque también bastante peligroso: seguridad. De ese modo, existe una forma de encontrar seguridad que, por lo general, no es del todo compatible con la búsqueda de respuestas a interrogantes profundas y personales. A partir de la experiencia con los estudiantes, entiendo que la seguridad es algo muy importante e incluso necesario para su desarrollo en la carrera, pero creo que a cierto nivel y en determinados contextos puede agredir seriamente la individualidad de la persona. En ese momento pasa de ser algo bueno a representar —quizás— el riesgo más grande que enfrenta un estudiante universitario: no encontrarse a sí mismo en su carrera.

Muchas de las interrogantes no se comparten con otros amigos para evitar mostrar inseguridades o ir en contra de esas verdades. Así, un buen número de alumnos me contó diversas dudas «por primera vez», incluso entre el grupo de alumnos de ciclos más avanzados. En varios casos, se vio con claridad el riesgo de dejar de lado opciones que realmente querían o decisiones que les parecían las mejores por no ser las más aceptadas en la mayoría de alumnos, que son muchas veces la fuente de seguridades.

Por lo general, además, estas dudas se asocian a aspectos personales de la vida de los estudiantes. Están tan ligadas que con frecuencia cuando pregunté ¿le has contado estas dudas a tu mamá o papá?, o ¿qué piensan en tu casa del tema?, los asuntos personales salen de inmediato y con bastante fuerza. Es casi imposible hablar seriamente de dudas en la facultad sin tocar temas personales, porque a nivel anímico ambos ámbitos están totalmente ligados. La pregunta cuándo practicar; por ejemplo, puede estar asociada a presiones familiares de diverso tipo que pueden estar a su vez asociadas a temas de autoestima o temor al fracaso. En diversas sesiones se trataron temas personales de los alumnos, que

luego sirvieron para comprender bastante mejor su experiencia como estudiantes. De allí que un alto porcentaje de alumnos indique que la Consejería les ayudó a ver cómo factores externos impactan su experiencia como estudiantes, y diversas opiniones también rescatarán el tema de la armonía entre dicha experiencia y los aspectos personales.

En cualquier caso, los alumnos no cuentan, por lo general, con una guía que los ayude a explorar y reflexionar sobre estas dudas. La Oficina de Asuntos Estudiantiles, en sus funciones psicopedagógicas, es un muy buen espacio. Una alumna que asistía en paralelo a sesiones con las psicólogas que trabajan en la facultad me contó que le había sido de gran ayuda. Así, se trata de parte importante de los esfuerzos dirigidos a satisfacer la necesidad de nuestros estudiantes. La Consejería, por su parte, tuvo un total de 35 alumnos interesados en una semana de difusión. Estos alumnos estaban dispuestos a invertir 6 horas de su tiempo, incluso durante exámenes finales, para atender a la Consejería. De ellos, quienes participaron atendieron a todas las reuniones, con mucho interés. Por lo demás, la gran mayoría planteó como sugerencia que se añadan más sesiones y con muchos de los exparticipantes continuó conversando de modo informal. Esto es una muestra clara de la necesidad en cuestión. La asistencia al conversatorio «Felicidad y Educación Legal» fue también significativa, más de 70 alumnos participaron en el ciclo de verano.

El ambiente de la facultad, caracterizado para muchos de los alumnos por la falta de tiempo, la ardua competencia, la comparación entre alumnos y la ausencia de espacios de reflexión, genera que estas dudas vayan socavando la experiencia del alumno, cuando debería ocurrir lo contrario: estas dudas deberían servir para su crecimiento y libertad, pero para ello se requiere un apoyo.

Como profesor de tres cursos en la facultad, siempre he preguntado en alguna clase: ¿Cómo es su experiencia como estudiantes? ¿Qué caracteriza estudiar Derecho? He hecho esto en más de nueve clases en diversos ciclos (inicio, mitad y final) y, sin excepción, son las clases en las que más participación hay y donde los alumnos expresan más dudas y, sobre todo, la necesidad de hablar del tema.

La Consejería y el psicopedagógico son, sin duda, espacios importantes de reflexión. Sin perjuicio de ello, son limitados en cuanto a su alcance tanto respecto a los alumnos como a los profesores involucrados. Me pregunto con sinceridad si es posible generar otros espacios, más sistemáticos, más generalizados y transversales, de modo que la relación entre alumnos y profesores sea realmente provechosa. Quizá se trate también de una forma de mirar al alumno y de concebir nuestro rol como profesores y autoridades. Por supuesto, comprendo que estas opiniones son poco usuales y al momento son también poco precisas, pero tengo claro que hay mucho por hacer en cuanto a la relación que tenemos con nuestros alumnos, y que todos podemos ganar mucho reflexionando al respecto.

### ***3.2.3. Las dudas respecto a las prácticas preprofesionales como puerta al camino del héroe.***

En todas las primeras sesiones, los alumnos comenzaron con preguntas sobre prácticas preprofesionales. Esas preguntas nos llevaron en muchos casos a explorar diversos temas sobre su vocación, la carrera, su forma de ser y su vida personal. Me impresionó cómo las dudas sobre las prácticas son realmente una puerta hacia la comprensión profunda de la experiencia que tienen los alumnos como estudiantes de Derecho.

Al decidir si practicar o no, y dónde hacerlo, el alumno trae a la consciencia una gran carga emocional y otras dudas que, explícita o implícitamente, tienen que ver con su vocación. En ese momento, se actualizan con fuerza temas como el temor al rechazo, al fracaso, la dificultad para tomar decisiones, asuntos de autoestima, dificultades específicas relacionadas al tipo de personalidad, entre muchos otros. Surge también el temor a no encontrar lo que nos gusta, o no tener algo que les guste en la carrera. Es difícil representar fielmente la idea detrás de lo que estoy diciendo. Muchos de los alumnos tienen estas dudas en su mente con frecuencia durante varios días a la semana, y todo se complica más en el ambiente de la facultad, donde las preguntas y juzgamientos de los pares son frecuentes: «¿Ya vas

a practicar? ¿Dónde estás practicando? ¿A dónde vas a postular? ¿Cómo te fue en la entrevista?» son preguntas típicas que se formulan, muchas veces, con ánimo de competencia.

De ese modo, una pregunta que parece inofensiva (practicar o no) es realmente una pregunta que puede impactar profundamente en el alumno. Con frecuencia, me encontré diciéndoles a los alumnos, inspirado quizás por mis aproximaciones a Joseph Campbell, que estas dudas podían enfrentarse de otro modo, como un reto, como un camino a descubrir su pasión, lo que realmente los va a hacer felices. Sin duda son preguntas difíciles, pero son también, de una u otra manera, un llamado al héroe a enfrentar sus temores para descubrir sus talentos. Es asombroso descubrir cómo una misma pregunta con tanto potencial positivo genera complicaciones tan serias.

En cualquier caso, para nosotros como profesores y guías, el tema de las prácticas es una oportunidad para vincularnos con nuestros alumnos. Es curioso que durante mucho tiempo haya pasado lo contrario, es decir, que hayamos dejado un aspecto tan esencial a cargo casi exclusivamente de los alumnos y los centros de prácticas. La Oficina de Prácticas es, en ese sentido, quizá uno de los órganos más relevantes de la facultad y sus actuaciones hasta el momento nos hacen sentir esperanza de un nuevo modo de vincularnos con nuestros alumnos en el momento que quizá es el más importante en su historia dentro de la facultad.

### **3.2.4. Un modo autoconsciente de seguir la carrera.**

Como estudiante de Derecho, uno debe tomar muchas decisiones y reflexionar sobre muchos asuntos. Estas decisiones y reflexiones se dan en un contexto que puede presentar, como hemos visto, diversos retos y complicaciones. Los alumnos deben crear su propio camino sobre lo que es bueno, pero me da la impresión que muchas veces los alumnos no tienen el control necesario sobre dicho camino. La falta de tiempo y la carga de trabajo, aunada a la fuerte competencia, parece ser algo que juega en contra de la toma de control. Siento que los alumnos deberían tener la oportunidad clara de tener un plan o, al menos, contar con espacios determinados donde puedan, con una guía, reflexionar sobre su camino, su experiencia, cómo se sienten, cómo mejorar y conseguir lo que buscan, entre otros. Creo que todos los alumnos en la Consejería, y en muchas de mis clases, se hubieran beneficiado mucho de algo así.

En primer término, esa necesidad de guía, al menos como he podido ver en clases y en las sesiones de la Consejería, radica en traer a la consciencia y a la reflexión diversos aspectos de la carrera que en muchos casos terminan decidiéndose sin que exista una real comprensión.

Parte del asunto está en la vocación, es decir, en el llamado que sienten en el Derecho. ¿A qué se quieren dedicar? ¿Qué quieren lograr? ¿Qué les gusta? ¿Dónde quieren ejercer el Derecho? Estas preguntas son muy complejas y pueden agobiar a los estudiantes desde muy temprano. En la Consejería, me asombró positivamente cómo las conversaciones en muchas oportunidades concluyeron en el descubrimiento de algo que los alumnos realmente querían hacer: En algunos casos, los alumnos lo sabían o intuían, pero por diversos motivos lo habían descartado por no ir acorde con las verdades tipo.

Un punto central en el camino en el Derecho es el autoconocimiento y, más precisamente, el conocimiento y comprensión profunda de sus tipos de personalidad. Comprender cuáles son sus virtudes naturales y ver el modo de encontrar algo en el Derecho donde puedan manifestarlas y desarrollarlas demostró tener una gran fuerza motivacional.

La comprensión del ambiente de la facultad parece ser también algo central, ya que impacta de modo directo y profundo en la experiencia de los alumnos. En este punto se trata de entender, al menos de modo general, cómo es la vida y cultura en la facultad. En diversas sesiones pude conversar con los alumnos sobre cómo suelen actuar sus compañeros, cómo es la competencia, cómo se sienten frente a los profesores, qué experiencias han tenido, cómo manejan el tiempo y el impacto de la falta de este en sus relaciones personales, cuáles son las verdades tipo y qué piensan de ellas. Las palabras

no pueden hacer justicia a la complejidad de las emociones de los alumnos en relación con el ambiente de la facultad. Toda esta reflexión era algo nuevo para la mayoría de los alumnos.

Las diversas decisiones y preguntas que surgen en un estudiante de Derecho serían abordadas de un modo autoconsciente si se enmarcaran en una comprensión de sí mismo y del ambiente de la facultad. Dudas como qué cursos seguir, qué actividades extracurriculares desarrollar, dónde practicar, con qué profesores vincularse y cómo hacerlo, qué área del Derecho elegir y cuándo, cómo prepararse, cómo estudiar, qué tan bien están haciéndolo como estudiantes y practicantes, entre muchas otras, se pueden abordar de modo consciente con una comprensión más profunda de uno mismo y del ambiente donde se desenvuelve. Es por ello que me parece fundamental apoyar a los alumnos en esta comprensión y en tomar control sobre sus estudios de Derecho. Actualmente, a juzgar por lo visto en mis clases y en la Consejería, muchos alumnos no tienen o han perdido dicho control. Esto les da una sensación de impotencia e incertidumbre que afecta su estado emocional y su desempeño.

### **3.2.5. El tipo de personalidad y aspectos de educación legal.**

Las preferencias de personalidad se dividen, como se ha mencionado antes, en cuatro dimensiones. A continuación, voy a presentar algunos puntos de reflexión respecto a cómo se podrían usar esas preferencias para repensar algunos aspectos de la educación legal. Lo haré a partir de situaciones contadas en algunas de las sesiones. Debo advertir, antes de comenzar, que son pocas las certezas que tengo en este punto, salvo una que consiste en señalar que es necesario reflexionar sobre los diferentes tipos de personalidad de nuestros alumnos y cómo nuestras acciones los afectan de modos distintos.

Una de las dimensiones es extroversión-introversión. Esta dimensión parece muy relevante cuando pensamos en el método activo de enseñanza, así como en la nota de participación. Quien tiene una preferencia por la introversión conduce los procesos de pensamiento y elaboración de conclusiones de modo interno, y solo cuando tiene claridad interna y considera que se trata de un tema relevante se siente en comodidad para compartirlo. Por el contrario, quien tiene una preferencia por la extroversión tiende a llevar a cabo su proceso de pensamiento de modo externo, de manera que piensa mientras discute y en el debate va formando y aclarando sus ideas. Ningún estilo es mejor que el otro. Son simplemente estilos distintos, cada uno con sus debilidades y fortalezas.

Muchos de los alumnos con preferencia por la introversión me contaron cómo se sienten con el tema de la participación y el método activo. Me dijeron, a veces textualmente, que sentían que no iban a poder ser abogados porque les costaba hablar en clase, que estaban mal, que no sabían por qué no participaban, que quizá era porque no sabían tanto como el resto o porque los otros son mejores abogados. La lista puede continuar. Esto me parece sumamente injusto, porque un alumno termina con la autoestima dañada simplemente porque no ha tenido la oportunidad de comprenderse y porque hay un sistema de evaluación que muchas veces está diseñado para el que se siente cómodo hablando mucho. Personalmente, yo tengo preferencia por la extroversión y más de una vez he dicho cosas sin sentido en varias clases. Las ideas de quien tiene preferencia por la introversión, cuando las dice, suelen ser más acabadas. El problema es que a veces no se dan a conocer. Ahí está su oportunidad de mejorar. Pero el sistema, tal cual está diseñado, es muy agresivo con quienes prefieren la introversión y no contempla estrategias para potenciar sus virtudes y desarrollar también los aspectos no preferidos.

En mi clase, ahora suelo dar unos minutos para pensar en la pregunta que he formulado, o doy la pregunta en una clase para la siguiente, y también la posibilidad de participar a través de algún correo. Valoro también la calidad de las participaciones y no solo la cantidad, y tomo en cuenta la atención de los alumnos, que muchas veces no requiere expresión verbal alguna. A la vez, hago explícito el tema de la introversión y extroversión, y explico cómo busco hacer que la participación sea justa para todos. Asimismo, les comento sobre las oportunidades de aprendizaje que pueden tener y que pueden tomar como un reto. No estoy argumentando que esta sea la solución, pero sí quiero dar a entender que



los métodos usados pueden estar dañando a algunos alumnos y que algunas de las ideas propuestas pueden ser útiles.

La segunda dimensión es la de sensación e intuición. Quienes tienen una preferencia por sensación tienden a prestar más atención a lo experimentable a través de los sentidos, a los hechos, lo práctico y a la experiencia. Del mismo modo, tienden a comprender de modo secuencial y práctico, y confían en la experiencia. Por el contrario, quienes tienen preferencia por intuición prestan más atención a su imaginación y a las conexiones implícitas entre las cosas, y se suelen concentrar en esa medida en las posibilidades futuras. Tienden, asimismo, a aprender más a nivel conceptual y abstracto.

Estas diferencias pueden ser muy importantes al ver qué tipos de evaluación brindamos a nuestros alumnos. Para quien tiene preferencia por la intuición, las evaluaciones para marcar, con opciones que se distinguen unas de otras por pequeños detalles en los hechos o en las lecturas, pueden ser muy complicadas, mientras que evaluaciones de temas abstractos y conceptuales donde se piden definiciones pueden ser muy complicadas para alguien que tiene preferencia por sensación, ya que se trata de cosas que no se pueden ver o sentir y cuyo valor práctico puede no ser muy alto. También es importante el tipo de evaluación y cómo ambas preferencias pueden reaccionar ante ellos. Una evaluación nueva, por ejemplo un primer examen oral, puede poner muy nervioso a alguien que tiene preferencia por sensación porque no lo ha experimentado antes y se pregunta con nerviosismo cómo será, mientras que evaluaciones donde se pida resolver casos en poco tiempo y siguiendo un desarrollo secuencial puede complicar mucho a quien tiene preferencia por intuición porque le exige mucha concentración en los detalles y el seguimiento de una secuencia, cuando el alumno puede estar pensando muy rápidamente en diversos temas incluso no relacionados con la pregunta.

En cuanto a la resolución de casos, también será interesante brindar oportunidades de aprendizaje. Quien tiene preferencia por sensación posiblemente prestará mucha atención a los hechos y seguirá un modo secuencial de resolución, sobre la base de información y experiencias pasadas. Quien tiene preferencia por intuición pensará en diversas posibilidades de solución y podrá ver la conexión entre diversos temas. Ninguno de los modos de aproximarse a un caso es mejor que el otro. Un abogado necesita de esa atención detallada y seguir un método utilizado con anterioridad, pero también requiere imaginar diversas posibilidades de solución, diferentes modos de interpretar los hechos e intuir posibles conexiones no explícitas. De ese modo, cada quien puede utilizar su preferencia como fortaleza y a la vez ir trabajando poco a poco en aquellas cosas que le cuestan más.

El modo de explicar en clase puede también ser más fácil para algún tipo de personalidad determinado. Por ejemplo, una explicación secuencial favorece a quien prefiere sensación, mientras que una explicación en la que diversos temas se asocian sin un orden explícito puede servirle mejor a quien tiene preferencia por intuición. El primero se pierde si no hay un orden claro y el segundo se pierde en ese orden porque su mente se va por otros lados y no le es fácil regresar a la secuencia.

Con esto no quiero decir que debe haber un examen para cada tipo de preferencia o que el profesor debe modelar su exposición para cada alumno, más aun cuando en este punto solo estamos viendo una dimensión y no la combinación entre las dimensiones. La idea detrás es similar a la de introversión y extroversión, es decir: (i) que el profesor puede hacer explícitos estos temas y dar algunos consejos o tan solo indicar que si sienten que el tipo de evaluación o exposición los complica pueden reflexionar sobre por qué y verlo como una oportunidad de aprendizaje. Con esto, lo que se gana es darle al alumno aceptación y también permitirle traer a la conciencia el posible aspecto a mejorar. Lo contrario hace que el alumno se pregunte —como de hecho ocurrió en diversas sesiones— si está mal, «¿por qué soy así?», lo que hace el proceso de mejora mucho menos eficiente y riesgoso, (ii) que el profesor cuente sus propias experiencias con diversos métodos de evaluación cuando era estudiante en el pregrado o en algún posgrado, y (iii) tratar, en la medida de lo posible, de brindar oportunidades a los diversos tipos de personalidad. Esto puede sonar complicado y de hecho lo es, por eso lo digo



con cautela y sin estar seguro de cómo podría hacerse. Quizá tener dos tipos de evaluación que sean opcionales podría ser una manera.

La tercera dimensión es la de pensamiento y sentimiento. Quien tiene una preferencia por pensamiento tiende a ver las cosas objetivamente. Al tomar una decisión suele ver la situación de modo lógico e imparcial y formula sus críticas de modo directo. Quien tiene una preferencia por sentimiento tiende a actuar de modo más subjetivo, colocándose en el lugar del otro antes de tomar una decisión y buscando en general la armonía.

Estas dos preferencias pueden introducir complicaciones adicionales respecto a las dinámicas en clase, principalmente en cuanto a las intervenciones de los alumnos y las respuestas de los profesores. Por ejemplo, en la Consejería noté que alumnos con preferencia dominante por pensamiento se sentían muy disgustados y se desconectaban del curso cuando el profesor no respondía a las dudas que tenían o lo hacía de forma que limitaba la posibilidad de repreguntar. Del mismo modo, se sentían afectados cuando el profesor parecía reaccionar mal ante alguna crítica u opinión contraria. Noté también cómo personas que tienen una preferencia por sentimiento tomaban las críticas de un profesor o de otro alumno de modo muy personal, más aun si junto con sentimiento tenían también una preferencia por la introversión. Estos alumnos pueden verse afectados y desconectarse del curso ante este tipo de respuestas. Cuando una persona que tiene preferencia por pensamiento da su opinión, puede afectar a quien tiene preferencia por sentimiento pese a que para aquel todo está bien, es simplemente su forma de ser.

He notado también que la actitud del profesor hacia sus alumnos puede afectar a aquellos con preferencia por sensación. Más de uno me contó de profesores que hacen bromas a sus alumnos; algunos las toman bien, pero otros se sienten afectados. Ver esto impacta en quien tiene preferencia por sentimiento porque se pone naturalmente en el lugar del otro. Esto puede parecer algo menor pero lo vi con mucha claridad, incluso estas actitudes «sacaron del curso» a los alumnos en cuestión.

Finalmente, quienes tienen preferencia por pensamiento buscan la comprensión lógica de los asuntos, creando sistemas y mapas mentales que expliquen las cosas, mientras que quienes tienen preferencia por sentimiento tienden a enfocarse en el impacto que una norma podría tener en las personas. De allí que para una persona con preferencia por sentimiento, algunas clases de Derecho puedan ser un poco frustrantes, pues no se habla de lo que pasa con la gente. Si la persona que tiene preferencia por sentimiento también tiene preferencia por sensación, una clase muy abstracta que no toma en cuenta el impacto en las personas puede ser una experiencia difícil. La persona que tiene preferencia por pensamiento puede, por el contrario, sentirse desubicada en una clase en la que las opiniones se enfoquen más en la gente, sin tener una consistencia objetiva y rigurosa en la lógica interna.

Nuevamente es conveniente recalcar que no quiero decir con esto que el profesor deba cambiar su forma de ser. Considero que eso sería lo más perjudicial. Pienso, sin embargo, que quizá podría evaluar modos de reconocer las distintas reacciones de nuestros alumnos a su curso, a sus comentarios y a sus actitudes. Eso podría hacernos balancear un poco nuestra propia personalidad o hacer explícitas algunas de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Un profesor podría decir, por ejemplo, «yo soy duro con mis respuestas, entiendo que a algunos eso los puede afectar; eso es normal; traten de no tomárselo personal, miren el asunto más objetivamente y traten de ir trabajando un poco en ello, ya que todos nos equivocamos. En mi caso, por ejemplo, cuando era alumno...». La idea transversal a estos comentarios es que quizá el profesor pueda hacer algo para hacer que sus alumnos se sientan más cómodos en clase, lo que sin duda beneficia el aprendizaje.

La cuarta dimensión es la de juicio y percepción. Quienes tienen una preferencia por juicio tienden a planificar sus acciones y a seguir dichos planes. Cuando los planes se alteran suelen sentirse afectados. Por el contrario, quien tiene preferencia por percepción tiende a comenzar sus acciones e ir decidiendo qué hacer sobre la marcha. Puede tener pequeños planes, pero estos pueden y suelen ser modificados

en varias oportunidades sin que eso genere inconvenientes. Para las personas que tienen preferencia por juicio, la idea suele ser acabar en el plazo fijado según el plan; para quienes tienen preferencia por percepción, la energía suele venir a último minuto y es entonces cuando concluyen lo encargado.

Estas dos preferencias tienen aspectos interesantes en temas como la planificación y cambios en un curso. He visto, en la Consejería, cómo algunos alumnos se ven muy afectados cuando las reglas de juego cambian. Para quienes tienen preferencia por percepción eso puede no ser tan problemático, pero para quien tiene preferencia por juicio el cambio de planes sí puede serlo. Es también interesante pensar en estas preferencias para los trabajos en los cursos. Cómo se organizan los alumnos, qué avances se piden, entre otros. Temas como los trabajos en grupo son también un reto para quienes tienen estas preferencias distintas. Quienes tienen preferencia por juicio y extroversión pueden desear que el resto del grupo cumpla al pie de la letra con su plan, mientras que quienes tienen preferencia por introversión y percepción pueden querer ir a su ritmo, sin que nadie los moleste.

En este punto es también discutible cuál es el rol del profesor: El respeto a lo planificado es importante, aunque muchas veces hay cambios inevitables. En esas situaciones quizá convenga reconocer las dificultades que el cambio puede generar y dar diversas opciones de adaptación a lo nuevo, o quizá anunciar desde el inicio la posibilidad de cambios. En cuanto a la organización para la entrega de trabajos, por ejemplo, trabajos finales, el profesor puede dar diversas opciones para diversos estilos o dejar en claro el sistema y reconocer también las posibles dificultades que puedan tener los alumnos dependiendo de su estilo. Lo mismo ocurre en los trabajos en grupo, en los que el profesor puede hacer explícitos los retos potenciales.

### **3.2.6. El impacto en el desempeño como profesional.**

Promover que nuestros alumnos se conozcan más a sí mismos y, principalmente, que entiendan su tipo de personalidad puede tener una serie de consecuencias muy positivas en su formación. Me atrevería a decir que puede ser una nota distintiva de una facultad de Derecho, dando una ventaja comparativa medular a nuestros alumnos.

Estas ventajas comprenderían principalmente tres aspectos: (i) la capacidad para relacionarse de modo más efectivo y provechoso con clientes, autoridades, colegas, entre otros, (ii) poder comprender los aspectos preferidos de su personalidad y cómo sacarles el mayor provecho al decidir qué actividades realizar y en qué ambientes desenvolverse, así como desarrollar los aspectos no preferidos para mejorar la productividad, y (iii) manejarse mejor en situaciones de estrés y presión.

En cuanto a las interacciones del abogado con otras personas, la idea central es que este no solo interviene en problemas legales, no solo tiene que lidiar con hechos jurídicamente relevantes y normas, sino que constantemente se relaciona con personas y con conflictos personales. Los abogados, sin embargo, estamos entrenados para lidiar con hechos jurídicos y resolver problemas legales pese a que nuestras labores en el ejercicio profesional implican un vínculo interpersonal, no solo jurídico, con una variedad de personas en diversos contextos. En conversaciones con muchos abogados en ejercicio, he notado la gran relevancia que tiene la interacción entre ellos y sus clientes, colegas, trabajadores y autoridades.

¿Es importante comprender la forma de ser de los clientes? ¿Cómo tratarlos? ¿Es importante comprender lo que están viviendo y cómo se sienten con respecto a su caso? ¿De qué modo nuestra actitud puede contribuir o dificultar la solución del problema? ¿Cómo comprender cómo nuestro tipo de personalidad puede ayudar a nuestras interacciones con clientes o autoridades que tienen diversas formas de ser? ¿Cómo nos sentimos en nuestras interacciones y cómo eso puede afectar nuestro trato, juicio y desempeño? ¿Cómo comprender al otro, por ejemplo a la autoridad, y buscar tener una interacción provechosa? Todas estas interrogantes son centrales para el desempeño como abogados y pueden significar una ventaja comparativa fundamental. El abogado no solo trabaja con leyes sino que

desarrolla su ejercicio profesional en constante relación con otros. Desatender las características de dichas relaciones, sus dinámicas y potencialidades, es desatender parte esencial de la formación como futuro profesional. Sobre todo en la medida que nos desenvolvemos en ambientes donde muchas veces hay tensión y se discuten asuntos muy significativos para las partes; en dichos contextos, el conocimiento de nosotros mismos y la empatía son aspectos centrales. Esto aplica a nuestra relación con clientes, con la contraparte y con las autoridades, así como con nuestros colegas. Respecto a esto último, la comprensión de nuestras virtudes naturales y aspectos por desarrollar puede potenciar nuestra productividad y mejorar la interrelación entre los miembros del equipo. Lo mismo puede ocurrir con los trabajadores de una organización de abogados, quienes pueden responder mejor en la medida en que sus preferencias naturales se vean satisfechas.

Pese a su relevancia, este aspecto no es cubierto en las facultades de Derecho donde, por ejemplo, los casos suelen ser presentados en el formato «Juan le vendió a Pedro...». Lo que sigue es una descripción de hechos «jurídicamente relevantes», pero no sabemos quiénes son realmente las partes, cómo se sienten respecto al conflicto, de dónde nace el enfrentamiento a nivel personal, cómo es nuestro cliente, cuál es su tipo de personalidad, cómo nosotros nos vemos afectados por el conflicto, de qué modo los hechos nos impactan y qué efecto puede tener eso en nuestro desempeño, cómo vamos a informar de lo ocurrido en el caso, de qué modo vamos a buscar un acuerdo o cómo va a reaccionar el cliente frente a nuestras propuestas.

Las características de un cliente pueden afectarnos, ya que en toda interrelación las dos partes se afectan. Por ejemplo, ¿reaccionamos igual frente a un «sabelotodo» que a un cliente que no nos da nunca su opinión? ¿Hacemos sentir cómodo a un cliente que está muy nervioso? ¿Percibimos esos nervios y sabemos cómo utilizar nuestro tipo de personalidad para dar seguridad y un ambiente propicio para nuestros clientes? ¿Desarrollamos mayor empatía frente a algunos clientes respecto de otros? ¿Cómo reaccionamos ante su presión? ¿Cómo nos sentimos en un debate en una audiencia y cómo esa comprensión nos puede ayudar en el desempeño? En caso de que uno quiera dedicarse a la función jurídica: ¿cómo nos afectan los conflictos interpersonales sobre los que tenemos que decidir? ¿Cómo manejamos sentimientos como la culpa o incertidumbre? ¿Tratamos igual a todas las partes?

Acostumbrarnos a reducir el conflicto a un problema de normas es un riesgo frente al cual la educación legal no ha tomado aún acciones suficientes. Podemos saber bien cómo plantear la solución legal pero muchas veces la solución satisfactoria al conflicto no depende de las normas sino del vínculo entre el abogado, su cliente y la contraparte.

Incluso para temas más prácticos, como el entrenamiento de testigos, el comprendernos y comprender a los otros nos puede ayudar a entrenarlos mejor y brindarles una seguridad y comodidad que con ausencia de empatía no existiría. Por ejemplo, un testigo que tiene preferencia por introversión, sensación, sentimiento y juicio tendría que tener un entrenamiento muy diferente de uno que tenga preferencia por extroversión, intuición, pensamiento y percepción. El primero, por ejemplo, necesitará calma, tiempo, experiencias previas (como simulaciones), conocer el lugar; desarrollar la capacidad para tomar los comentarios un poco más objetivamente y para adaptarse a preguntas no previstas. El segundo, por el contrario, podrá entrenar de modo dinámico, tendrá que reforzar su capacidad para mantenerse en el tema y para tener empatía con el juez o con quien pregunte, y deberá hacer un esfuerzo por seguir cierta rutina y pautas.

Además de las interrelaciones, comprender nuestro tipo de personalidad puede ser muy útil para mejorar el desempeño en las tareas que realizamos dentro de la organización. Un practicante o un abogado joven, por ejemplo, podrán comprender mejor sus virtudes naturales y buscar desempeñarse en contextos, ambientes y tareas en los que puedan expresarlas naturalmente. Quien tiene preferencia por extroversión, intuición y juicio podrá contribuir muy bien dando ideas y evaluando diversos cursos de acciones, pero quizá necesitará mejorar un poco la atención a los detalles, experiencias pasadas

y a la aplicación práctica de dichas ideas, lo que implica desarrollar la sensación. Quizás un abogado con preferencia por sentimiento puede ser mejor para informar a los clientes o tener un trato con las partes, mientras que uno con pensamiento será central para formular críticas y evaluar el trabajo de los colegas. Al mismo tiempo, en un contexto de litigio, el primero (sentimiento) podría utilizar su empatía como fuerza principal en una audiencia, pero al mismo tiempo tener presente que en algunos momentos hay que ser duro y directo. Para el segundo (pensamiento), la capacidad de ser incisivo y «decir las cosas como son» será su fuerte, pero deberá hacer esfuerzos por desarrollar un poco más la empatía con el resto de participantes en la audiencia. Como vemos, conocer el tipo de personalidad puede ayudar también para que el abogado que está teniendo problemas en determinadas tareas o contexto pueda identificar las causas.

Estos son solo algunos ejemplos muy básicos de cómo el conocer el tipo de personalidad puede ayudar a (i) obtener mayor provecho de nuestras preferencias naturales, ubicándonos en tareas y ambientes propicios para ellas y (ii) a conocer los aspectos no preferidos de nuestra personalidad y contar con estrategias para desarrollarlos. Esto, sin lugar a dudas, contribuirá en el éxito que tengan como profesionales.

Finalmente, el tema del estrés es muy importante, más aun en una profesión con exigencias como las que enfrenta la abogacía. En situaciones de estrés, es común que los aspectos no preferidos de nuestra personalidad, que por lo general están «dormidos», tomen el control. Por ello, en una situación de mucho estrés alguien que tiene preferencia por intuición puede verse abrumado por el detalle y perder de vista su perspectiva normal y su sentido de opciones, quedando encerrado en un detalle incluso sin importancia, dejando que se convierta en un hecho central, del que no puede escapar con facilidad para ver el escenario completo. Esto puede afectar el desempeño de un abogado y colocarlo en una situación en la que sus preferencias naturales no funcionan y las decisiones respecto a un caso pueden ser tomadas de modo erróneo. Por su parte, quien tiene preferencia por introversión y pensamiento puede, en una situación de estrés, volverse hipersensible y tener despliegues inapropiados de emociones, tomarse todo muy personal, perdiendo la objetividad y calma que lo caracteriza.

El riesgo de estas situaciones es que «nos sacan de nosotros mismos» y eso puede tener consecuencias peligrosas en nuestro desempeño como abogados. Conocer el tipo de personalidad nos puede ayudar a manejar esas situaciones con mayor control y también a prevenirlas, dándoles cabida a nuestras preferencias naturales y tratando de desarrollar los aspectos no preferidos.

Aun cuando muchos de estos ejemplos provienen de la práctica profesional, lo indicado aplica también a la experiencia del estudiante de derecho, quien puede diseñar métodos de estudio, organización y participación mucho más eficientes si conoce su tipo de personalidad. De ese modo, un alumno que tiene preferencia por sensación podrá saber que en cursos muy abstractos tendrá que esforzarse más y que quizás un buen modo de estudiar consista en buscar los aspectos prácticos de los conceptos que estudia. A este punto nos hemos referido al tratar el tema de los tipos de personalidad y la educación legal, por lo que a él nos remitimos.



## **REFLEXIÓN FINAL**



El Derecho es una disciplina en la que el cambio no es constante. Por el contrario, se suele trabajar y construir sobre la base de paradigmas, principios e incluso normas que están consolidadas desde hace muchos años y que se suelen concebir, en muchos casos, como verdades absolutas. Quizás ello responda, en parte, al rol ordenador de la sociedad que cumple el Derecho. La educación legal pareciera haber seguido la misma línea: pese a que ha tenido mejoras sustanciales, sus fundamentos, objetivos e incluso materias siguen siendo, en cierta medida, muy similares a las de décadas pasadas.

Las ideas propuestas en este trabajo no están dirigidas a cambiar el orden actual de las cosas en la educación legal, pero sí buscan promover la integración de un enfoque nuevo e innovador: la toma de consciencia respecto a la naturaleza e importancia de la experiencia anímica de los alumnos y alumnas en la facultad, así como la reflexión en torno al rol que juegan, o pueden jugar, los profesores en dicha experiencia.

Sin duda alguna, la reflexión seria sobre estos temas traerá como consecuencia grandes beneficios, incluyendo mejoras sustanciales en el aprendizaje y la innovación. Sin perjuicio de ello, el punto central de estas reflexiones es que permitirán que los alumnos estén más satisfechos y que puedan encontrarse a sí mismos en su carrera, para luego proyectarse a la vida como ejemplos de excelencia, justicia, madurez y verdadera libertad. ¿Qué objetivo más deseable puede perseguir una universidad?





## **APÉNDICE**

### **ALGUNAS IDEAS PARA LOS ALUMNOS**



A continuación, presento algunos consejos para los alumnos a partir de mi experiencia. Como es evidente, no todos serán aplicables a todos los casos, pero, en términos generales, cada alumno podrá encontrar al menos algún consejo que le sea útil.

## **1. Tomar control, construir su propio proyecto**

Estudiar Derecho no es fácil. Todos tenemos nuestros propios problemas a nivel personal, nuestros miedos, cosas que no nos gustan de nosotros mismos, inseguridades y muchos otros asuntos que nos complican. Muchas veces incluso no sabemos bien cuáles son esos asuntos. Al mismo tiempo, la experiencia en la Facultad de Derecho puede ser complicada. Hay que tomar muchas decisiones, hay cosas que nos afectan, tales como la competencia y comparación entre alumnos. El tiempo también es muy importante. Si todo nuestro tiempo está en las prácticas y la facultad, el tiempo para nuestras relaciones personales y la práctica de nuestros *hobbies* se pierde, lo que puede tener muy serias consecuencias. Nos podemos sentir estresados, con preocupaciones y poco tiempo, así como con muchas presiones dentro y fuera de la facultad. Uno puede sentir fácilmente que «se está quedando» y puede terminar tomando decisiones apresuradas, sin haber pensado bien las cosas.

Todo lo anterior suena complicado y lo es. Es posible, sin embargo, tomar control sobre su experiencia y comenzar a disfrutarla. Dense un tiempo para pensar y reflexionar sobre su camino. Traten de ver sus estudios como un proceso de descubrimiento de su pasión, un camino donde se preparan para encontrar lo que les gusta y para lograr lo que real y genuinamente quieren.

¿Por qué sentimos que nos estamos quedando si aún no sabemos a dónde queremos ir? Es muy importante ir adelante y esforzarse, pero también lo es preguntarse por cuáles son sus metas y qué es verdaderamente lo que quieren hacer y lograr. Avanzar por avanzar no es necesariamente moverse hacia adelante. Les aconsejo hacer, de vez en cuando, una pausa en el camino y pensar qué es lo que ustedes realmente quieren, qué les provoca y cómo piensan conseguirlo. Evalúen lo que escuchan en el ambiente antes de dejar que les impacte. Si no pueden, no hay problema. Evalúen por qué les impactó.

La toma de control es paulatina. Se logra con el tiempo, así que no hay apuro. Se trata tan solo de tener espacios de tranquilidad para darle vueltas a estos temas, intentando hacer lo que realmente nos provoca. No hay equivocaciones cuando uno busca tomar control sobre su propia historia. Puede tomar tiempo y puede ser muy difícil, pero siempre se avanza.

## **2. Conocerse a uno mismo, hacer lo que eres**

En ese camino es de vital importancia tratar de conocerse a ustedes mismos. Estamos muy acostumbrados a mirar y evaluar todo hacia afuera, y seguir la rutina con muchas actividades y preocupaciones, aunque hacia adentro a veces hay mucho por descubrir. Hay un mundo interior muy grande, complejo e impresionante.

¿Cuál es mi historia? ¿Qué situaciones difíciles he vivido? ¿Qué logros he tenido? ¿Cómo soy? ¿Qué es lo bueno que hay en mí? ¿De qué me siento orgulloso? ¿Qué cosas me afectan? ¿Cómo me afectan?

¿Por qué me afectan? ¿Qué tanto me afectan? ¿Cuál es mi pasión? ¿Qué quiero lograr? ¿Qué actividades me gustan? ¿En qué ambientes me siento cómodo? ¿Dónde me encantaría ejercer el Derecho? ¿Qué me haría feliz? ¿Cuál es la virtud y la fuerza que hay en mí? Todas estas preguntas son complicadas y pueden traer dolor y angustia, pero son el camino más seguro para ser realmente felices. Son puertas a un mundo interior que muchas veces dejamos de lado por la necesidad de ir rápido, incluso sin saber bien a dónde. Son preguntas que no exigen respuestas claras e inmediatas. Por el contrario, son oportunidades de reflexión desde la experiencia misma. Como dije antes, no hay equivocaciones en este camino: poco a poco uno va descubriendo algunas cosas que nos ayudan a entendernos mejor.

Encuentren el gusto por esa búsqueda. En la Consejería, he confirmado que todas y todos tenemos algo brillante dentro. El problema es que vivimos tan «afuera» que no solo no lo descubrimos sino que cada vez nos alejamos más de ello. Busquen cuál es el valor que tienen dentro.

Sabiendo lo bueno que tienen dentro, encuentren también sus dificultades con tranquilidad. Jung decía que lo único malo de un complejo es no reconocerlo. Todos tenemos cosas por mejorar y es posible también agarrarle el gusto al proceso de comprender esas cosas y poco a poco ir trabajando en ellas. A veces el resto se muestra como perfecto, pero eso suele ser una fachada; nadie es perfecto, todos tenemos muchas dificultades. La mayor ventaja es comprender esto, reconocer nuestras dificultades y tratar de mejorar con tranquilidad y, de ser el caso, apoyo.

Cuando sientan fuertemente una emoción (por ejemplo miedo o vergüenza), pregúntense por qué la han sentido. Si practican y no se sienten felices, pregúntense por qué. Si escuchan recomendaciones, pregúntense si son buenas para ustedes. Repasen su historia, vean qué les gustó hacer, cuál es su fuerte, cuál es su pasión. Traten de encontrarse en el Derecho. En suma: hagan lo que son.

### **3. Comprender la carrera, hacer conscientes las dinámicas de la facultad**

Hemos dicho que estudiar Derecho no es fácil. Hay factores como la falta de tiempo, las evaluaciones, la carga de lecturas y las horas de prácticas, la ardua competencia y otros factores que hacen que la carrera sea muy difícil. El Derecho, además, nos puede jugar malas pasadas. Aprendemos que hay que ganar discusiones lógicas y objetivamente para ser buenos y exitosos, aprendemos a desconfiar, a buscar posibles engaños y problemas. Y vemos, a veces, la vida en clave de conflicto. Esto puede impactar en nuestras relaciones personales y hasta nuestra forma de ver el mundo. Denle importancia y distingan cada ámbito de su vida.

Traten de comprender las dinámicas de la carrera y de la facultad. ¿Por qué los alumnos hacen tal o cual comentario siempre? ¿Qué se valora en la facultad? ¿Qué tipo de personalidad o qué logros son los que más se valoran? ¿Son los logros que deseo alcanzar? ¿Cómo se tratan unos a otros? ¿Cómo los tratan los profesores? ¿Cómo se sienten en clase? ¿Qué opinan de los métodos de evaluación? Tengan una mirada crítica o, mejor dicho, evalúen si ustedes están de acuerdo o no con esas dinámicas y con lo que se suele decir y hacer. Puede que sí y puede que no, cualquier camino es el correcto si es el suyo.

Comprendan el ambiente y aprovechen lo bueno. Están en la mejor universidad y en la mejor facultad de Derecho del país: hay mucho por aprovechar, muchas cosas buenas que disfrutar. Tengan su propio plan. Busquen los cursos que les provoca seguir en Derecho y en otras facultades. Vean los talleres que ofrece la universidad. Paseen por el campus: el vínculo con la naturaleza da muchos beneficios. Hablen con los profesores. Encuentren en quién confiar. Conozcan qué actividades extracurriculares existen y reflexionen si quieren o no hacerlas. Vean las cosas con emoción. Luchen por lo que verdaderamente quieren. Pregúntense cómo se sienten en la facultad, cómo les impactan sus dinámicas. Tomen control de su propio camino.

Vivimos muchos años y muchas horas en la facultad de Derecho y en nuestros centros de prácticas. Las cosas que pasan en ambos lugares nos impactan y nos generan diversas emociones. Es usual que todo eso quede en lo inconsciente, es decir, que no le prestemos atención, que sintamos los

efectos y sigamos para adelante, sin poner una pausa y pensar al respecto desde nuestra experiencia y con nuestro punto de vista. Veán todo lo que hay afuera y diríjense hacia aquello que les suena bien adentro.

#### **4. Buscar balance, estar satisfechos**

La falta de tiempo es un problema. Todos tenemos muchos intereses y relaciones personales. Sin tiempo, todo gira en torno al Derecho y los otros aspectos de nuestras vidas y de nosotros mismos se descuidan. Hay pocas cosas más importantes en la vida que buscar balance.

El esfuerzo es importante, pero si al esforzarnos sacrificamos peligrosamente nuestras horas de sueño, nuestro bienestar físico y mental, nuestras relaciones personales más preciadas, nuestros intereses más allá del Derecho, entre otros, entonces ese esfuerzo podría tener un costo demasiado alto, sobre todo si tenemos en cuenta que la falta de bienestar impacta negativamente en el rendimiento. Por el contrario, estar contento y motivado mejora nuestro rendimiento.

¿Qué es el éxito para ustedes? ¿Es exitoso un abogado muy reconocido pero que sufre de estrés, no tiene relaciones personales verdaderamente gratificantes y se dedica todo el día a trabajar? No hay éxito verdadero sin balance, sin armonía entre su vida personal y su vida como estudiantes. El éxito está en hacer lo que uno es, el resto cae por su propio peso.

Busquen tiempo para sus *hobbies*, exijan (aunque sé que no es fácil) que se respeten sus horas de prácticas. Descansen. Disfruten de la universidad, más aun de un campus como el de la PUCP. Desarrollen sus otros intereses. No dejen que sus vínculos personales se deterioren: no vale la pena y no es necesario para ser un gran abogado. Es posible ser exitoso con balance o, mejor dicho, ser exitoso es encontrar el balance.

#### **5. Buscar apoyo**

Todos tenemos dificultades. Buscar ayuda no es una debilidad, es una muestra de fortaleza y madurez. Tengan a alguien con quien puedan compartir lo que les pasa, alguien de confianza, que los comprenda. Todos necesitamos a ese alguien.

#### **6. Ver opciones, construir su camino**

El Derecho es diverso. Hay muchas opciones de ejercicio profesional. A veces no son tan claras, no están en la bolsa de trabajo o en las convocatorias no se mencionan mucho. Hay muchos tipos de estudios de abogados que realizan trabajo muy interesante en muchas áreas y con muchos estilos distintos. Pueden interactuar con otros practicantes y abogados muy capaces en una gran diversidad de áreas, algunas clásicas y otras nuevas. Asimismo, pueden hacer informes legales que resuelvan preguntas complicadas o ayudar a planear estrategias procesales complejas.

Existen muchas organizaciones no gubernamentales, en áreas diversas, que buscan hacer cambios interesantes, con actividades interdisciplinarias. Es posible ejercer el Derecho, representar casos de interés público, planear programas para ayudar a mejorar aspectos del estado constitucional de derecho, defender causas e investigar. Por otro lado, pueden probar cosas diferentes como entrevistar, proponer cambios normativos, organizar eventos.

Es posible encontrar empresas de toda índole, donde pueden aprender y contribuir, y tener contacto con profesionales de otras disciplinas. Pueden aprender temas vinculados a gestión o las comunicaciones; comprender los asuntos legales de una organización empresarial y ayudarla a funcionar mejor. También pueden ver cómo funcionan las buenas empresas, lo que es fascinante.

Hay oportunidades de dedicarse al mundo académico, a investigar y a enseñar; a descubrir cosas nuevas. Pueden contribuir a diseñar un nuevo curso, a plantear una investigación sobre el impacto de una norma en la vida real; pueden medir, leer y proponer; interactuar con colegas y buscar proyectos

comunes; tratar de que la organización mejore, capacitarse y seguir estudiando para tener una mejor comprensión del tema que les gusta.

Por otro lado, existe la opción de entrar a la función pública. En ella encontramos todo un mundo de posibilidades. Pueden ser jueces y decidir casos reales, dirigir audiencias, analizar pruebas, interactuar con otros abogados y colegas, y asumir el reto invaluable de ser justo en un ambiente que muchas veces no lo es. También pueden ser fiscales y dedicarse a investigar crímenes, hacer entrevistas, buscar pruebas, alegar sus casos, ayudar a vivir en un lugar más seguro y justo. Por otro lado, pueden trabajar en organismos reguladores y comprender a fondo el funcionamiento, lógica, dinámicas y regulación de diversos servicios públicos. Pueden ayudar a que estos mejoren. Pueden trabajar en el Ministerio de Justicia, promover el acceso a la justicia, el conocimiento de las normas, el mejoramiento de la defensa pública; o trabajar en el Ministerio del Ambiente o en el Ministerio de Cultura, entre muchas otras entidades estatales.

Existen diferentes opciones para no ejercer el Derecho sin dejar de ser abogados. Tengo muchos amigos que se dedican al periodismo o a las ventas. Otros tienen sus propios negocios. Hay quienes están en la política, algunos en comunicación y en la actuación. No hay límite. Creo que decir «estudié Derecho por las puras» es un error. Todo pasa por algo, de todo camino se aprende a nivel profesional y personal. Además, el Derecho es un saber útil, versátil; las destrezas que tenemos son muy buenas y adaptables.

Veán este mundo tan diverso, sientan qué les provoca más, qué «les llama». Prueben distintas opciones. Es un camino que toma su propio tiempo. Disfruten y aprendan en donde estén; todo sirve. Incluso las malas experiencias sirven para descartarlas y comprender por qué fueron malas para nosotros.

Esfuércense mucho para conseguir lo que quieren. Recuerden buscar su valor; descubran lo bueno dentro de ustedes, sus virtudes. Siéntanse orgullosos de ellas. Muéstrenlas. En sus currículums, en sus entrevistas, hablen de su motivación, de su deseo, de sus ganas. Si no están satisfechos con sus notas, esfuércense, busquen apoyo, hablen con los profesores, vean cuáles son sus dificultades y traten de ir mejorando poco a poco. Sepan, sin embargo, que las notas no son todo. De hecho, los exámenes suelen evaluar algunas habilidades, pero no evalúan todo y ciertamente hay muchas virtudes y capacidades muy útiles para un abogado que no son medidas en dichas evaluaciones. Hay muchísimo más valor dentro de cada uno de lo que una evaluación puede medir.

Busquen las opciones a su manera. Quizá con correos o llamadas. Quizá hablando con un profesor que trabaja donde ustedes quieren trabajar. Sé que no todos se sienten cómodos con esto, por eso les digo: busquen sus propias formas. Traten de no esperar a ver si la opción llega, vayan a buscarla, con ganas, con esperanza. Vayan con la certeza de que van por lo que realmente quieren, y vayan bien preparados. Lo más probable es que lo consigan. Si no lo logran, sepan que eso ocurre. Piensen si realmente era la mejor opción. Analicen qué pudieron hacer mejor y sigan para adelante. Quien mira adentro e intenta con deseo de hacer lo que genuinamente es, siempre encuentra.

Si no parece haber muchas oportunidades para lo que quieren, armen su propia historia, busquen consejos. No dejen su sueño ir tan fácilmente. Sepan que todo es un proceso, el truco es buscar con calma, esperanza y esfuerzo, y disfrutar el camino.

## REFERENCIAS

- Association of American Law Schools. (1994). Report of the AALS Special Committee on Problems of Substance Abuse in the Law Schools. *Journal of Legal Education*, 44(1), pp. 35-80.
- Balogun, S. (2012). Self-Esteem and Achievement Motivation as Predictors of Perceived Sense of Competencia among Workers in a Nigerian University Teaching Hospital. *International Multidisciplinary Journal*, 6(2), pp. 36-54.
- Benjamin, A., Kaszniak, A., Sales, B. y Shanfield, S. (1986). The Role of Legal Education in Producing Psychological Distress among Law Students and Lawyers. *American Bar Foundation Research Journal* 11(2), pp. 225-252.
- Briggs, I., Kirby, L. y Myers, K. (2004). *Introducción al Type (MBTI)* (6ª ed.). California: Consulting Psychologists Press.
- Briggs, I., McCaulley, M., Quenk, N. y Hammer, Allen. (1998). *MBTI Manual: A Guide to Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Campbell, J. (1972). *The Hero with a thousand faces* (2ª ed.). Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Campbell, J. (1998). *The power of myth*. Nueva York: Doubleday.
- Campbell, J. (2004). *Pathways to bliss: Mythology and Personal Transformation*. Novato, California: Joseph Campbell Foundation.
- Costa, P. y McCrae, R. (2008). The revised NEO personality inventory (NEO-PI-R). In G. Boyle, G. Matthews y D. Saklofske (eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment: Vol. 2. Personality measurement and testing* (pp. 179-199). Londres: SAGE Publications.
- Council of Australian Law Deans. (2013). *Promoting Law Student Well-Being: Good Practice Guidelines for Law Schools*. Canberra: CALD.
- Diener, E. y Diener, M. (2007). Cross-cultural correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Culture and Well Being Social Indicators Research Series*, 38, pp. 71-91.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, pp. 71-75.
- Eaton, W. (1990). Occupations and the prevalence of major depressive disorder. *Journal of Occupational Medicine*, 32(11), pp. 1079-1087.
- Fodale, L. (2008). *Adaptación del inventario "Myers Briggs Type Indicator" en un grupo de estudiantes universitarios de la ciudad de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología Clínica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.



- Gladding, S. (2012). *Counseling: A Comprehensive Profession* (7ª ed.). Boston: Pearson
- Hani, J. (1992). *Mitos, ritos y símbolos. Los caminos hacia lo invisible*. París: Editions de la Maisnie.
- Jung, C. (1998). *On Mythology*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Jung, C. (1999). *Tipos Psicológicos* (R. Fernández, Trad.). En *Obra completa* (Vol. 6). Madrid: Trotta. (Obra original publicada en 1921)
- Jung, C. (2006). Consideraciones de principio acerca de la psicoterapia práctica. En *La práctica de la psicoterapia: contribuciones al problema de la psicoterapia y a la psicología de la transferencia* (J. Navarro, Trad.), *Obra completa* (Vol. 16, pp. 7-24). Madrid: Trotta.
- Kaplan, D., Tarvydas, V. y Gladding, S. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92, pp. 366-372.
- Kottler, J. y Brown, R. (2000). *Introduction to Therapeutic Counseling: Voices from the field* (4ª ed.). Belmont, California: Thomson Learning.
- Latha, T. (2 de mayo del 2011). The depressed lawyer: Why are so many lawyers so unhappy? *Psychology Today*. Recuperado el 01 de abril de 2014, de: <https://www.psychologytoday.com/blog/therapy-matters/201105/the-depressed-lawyer>
- Narknisorn, B. (2012). Person-centered therapy and personal growth. *Journal of Social and Development Sciences*, 3(9), pp. 337-345.
- Nelson-Jones, R. (2000). *Six Key Approaches to Counseling & Therapy*. Londres: Continuum.
- Peterson, T. y Peterson, E. (2013). Stemming the tide of Law student depression: What Law Schools need to learn from the science of Positive Psychology. *Yale Journal of Health Policy, Law, and Ethics*, 9(2), pp. 357-434.
- Randall, V. (1996). The Myers-Briggs Type Indicator, First Year Law Students and Performance. *Cumberland Law Review*, 63(26), pp. 63-101.
- Rofes, P. (1991). The Responsible Law School. *Marquette Law Review*, 74, pp. 119-145.
- Rogers, C. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. En S. Koch (ed.), *Psychology: A study of a science: Vol. 3. Formulations of the person and the social context* (pp. 184-256). Nueva York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Schiltz, P. (1999). On being a happy, healthy, and ethical member of an unhappy, unhealthy, and unethical profession. *Vanderbilt Law Review*, 52, pp. 871-951.
- Sheldon, K. y Krieger, L. (2004). Does legal education have undermining effects on Law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences & the Law*, 22, pp. 261-286.
- Warren, K. y Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), pp. 822-848.
- Witty, M. (2007). Client-centered therapy. En N. Kazantzis y L. L'Abate (Eds.), *Handbook of Homework Assignments in Psychotherapy: Research, Practice, and Prevention* (pp. 35-50). Nueva York: Springer.



Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de  
**Tarea Asociación Gráfica Educativa**  
Pasaje María Auxiliadora 156 - Breña  
Correo e.: [tareagrafica@tareagrafica.com](mailto:tareagrafica@tareagrafica.com)  
Página web: [www.tareagrafica.com](http://www.tareagrafica.com)  
Teléf.: 332-3229 Fax: 424-1582  
Septiembre 2017 Lima - Perú



ISBN: 978-612-47151-3-6



9 786124 715136

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE DERECHO  
Av. Universitaria n.º 1801, San Miguel, Lima, Perú  
Teléfono: (511) 626-2000 anexos 4930 y 4901  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
<http://departamento.pucp.edu.pe/derecho/>