

# SOCIOLOGÍA DEL DERECHO EN CHILE

Libro homenaje a Edmundo Fuenzalida

SOCIOLOGÍA DEL DERECHO EN CHILE

*Libro homenaje a Edmundo Fuenzalida*

© Salvador Millaleo, Juan Carlos Oyanedel, Daniel Palacios, Hugo Rojas (editores)  
© Ediciones Universidad Alberto Hurtado

---

Ediciones Universidad Alberto Hurtado  
Alameda 1869 - Santiago de Chile  
mgarciam@uahurtado.cl - 56-228897726  
www.uahurtado.cl

---

Impreso en Santiago de Chile  
Primera edición de 300 ejemplares: diciembre de 2014

ISBN libro impreso : 978-956-357-014-4  
ISBN libro digital : 978-956-357-015-1

Registro de propiedad intelectual N° 248.225

Impreso por Dimacofi

Director de la colección  
Rodrigo Coloma

Dirección editorial  
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva  
Beatriz García-Huidobro

Diseño de la colección y portada  
Francisca Toral

Diagramación interior  
Gloria Barrios

Imagen de portada  
Latinstock

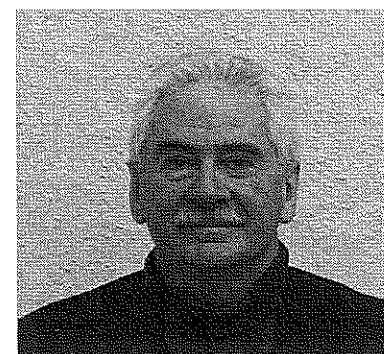


---

Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

# SOCIOLOGÍA DEL DERECHO EN CHILE

Libro homenaje a Edmundo Fuenzalida



SALVADOR MILLALEO  
JUAN CARLOS OYANEDEL  
DANIEL PALACIOS  
HUGO ROJAS  
EDITORES



EDICIONES  
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO



FACULTAD DE  
DERECHO  
UNIVERSIDAD DE CHILE

- SQUELLA, Agustín. 2000. "Cultura y cultura jurídica". *Revista chilena de derecho* 27 (4): 655-662.
- TEUBNER, Gunther. 1983. "Substantive and Reflexive Elements in Modern Law". *Law & Society Review* 17 (2): 239-286.
- THORNHILL, Chris. 2012. "Niklas Luhmann y la sociología de la constitución". En *Niklas Luhmann y el legado universalista de su teoría. Aportes para el análisis de la complejidad social contemporánea*, ed. Hugo Cadenas, Aldo Mascareño, y Anahí Urquiza, 119-151. Santiago de Chile: RIL editores.
- TORO, Teresa. 2002. "El método para obtener los principios generales del derecho y la cultura jurídica chilena". *Anuario de filosofía jurídica y social* (20): 479-498.
- UPRIMY, Rodrigo, Rodríguez, César, y García Villegas, Mauricio. 2003. "Entre el protagonismo y la rutina: análisis sociojurídico de la justicia en Colombia". En *Culturas jurídicas latinas de Europa y América en tiempos de globalización*, ed. Héctor Fix-Fierro, Lawrence M. Friedman y Rogelio Pérez Perdomo, 231-303. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- VALLE, Aldo. 2001. "La cultura jurídica interna. Análisis de ciertas notas sobre Chile". *Anuario de filosofía jurídica y social* (19): 87-109.
- WHITE, Leslie A. 1949. *The Science of Culture. A Study of Man and Civilization*. New York: Grove Press, Inc.
- WITKER, Jorge, y Carlos F. Nataren. 2010. *Tendencia actuales del diseño del proceso acusatorio en América Latina y México*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

## CULTURA JURÍDICA CHILENA Y DOCENCIA: REMOMORANDO UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO ENUNCIADA EN 1988

MARÍA FRANCISCA ELGUETA Y ERIC EDUARDO PALMA

A fines de la década de 1980, la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) reflexionó en torno a la temática "El Derecho y la Justicia en Chile". Como parte de esa tarea, se constituyó un grupo de trabajo que abordó a partir de 1987 el tema de la cultura jurídica en nuestro país. Surgió un *Documento base* (Squella 1988) en el que se enunciaron hipótesis sobre nuestra cultura jurídica interna. El valor de dicha hipótesis es hoy en día puramente histórico. Los estudios sobre la cultura jurídica que ha llevado adelante Edmundo Fuenzalida indican que ha habido cambios en las últimas décadas (Fuenzalida 1998; 2003).

Cabe presumir que tales cambios también han ocurrido en la esfera de la educación jurídica. La duodécima hipótesis del *Documento Base* (Squella 1988) se refiere a la enseñanza del Derecho y a través de ella se propone una caracterización de la misma. Se afirma que la enseñanza recibe influencia de la cultura jurídica y a su vez la tiene sobre ella, en términos que "los criterios y prácticas de enseñanza-aprendizaje... pueden ser bastantes determinantes en relación con la permanencia o la movilidad de los restantes elementos de la cultura jurídica nacional" (Id.: 47). Así se sostiene que:

[...] el modo predominante de entender y de practicar la enseñanza del derecho en Chile es, en parte, un evidente reflejo de las convicciones, puntos de vista, valores y actitudes que prevalecen igualmente en el medio nacional en punto a cuestiones tales como la del concepto de derecho, fuentes del derecho, relación entre derecho y justicia, entre validez y eficacia de las normas, naturaleza de la función jurisdiccional, etc.; pero, a la vez, el modo habitual de la enseñanza del Derecho –y no nos referimos solamente a la metodología de la enseñanza, sino también a los contenidos de esta– colabora a consolidar y proyectar las convicciones, puntos de vista y orientaciones que prevalecen en los otros tópicos o asuntos antes identificados.

(Squella 1988: 46)

Se intentó una caracterización hipotética de la enseñanza recurriendo a las preguntas: qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Más específicamente (siguiendo a Antonio Pedrals) “1. Para qué enseñar... 2. Quiénes deben enseñar y aprender... 3. Qué enseñar... 4. Cómo enseñar... 5. Con qué enseñar... 6. Cómo medir resultados.” (Id.: 47). Squella sostuvo que se esperaba del proceso de formación que el licenciado en derecho contara con la información y las destrezas necesarias para abogar, negociar, aconsejar y gestionar; que la enseñanza corría a cargo de abogados elegidos por su competencia y prestigio profesional respecto de estudiantes que demandaban la profesión y eran seleccionados por la Prueba de Aptitud Académica; que el método se describía como expositivo (la clase transmite la totalidad de un material que el profesor ha elaborado); respecto de los medios se limitan a los cuerpos legales y a los textos que los exponen y comentan de manera sistemática; la evaluación se concentraba más en la memoria que en el uso razonado de la información para resolver problemas de la práctica jurídica. Y en relación con los contenidos, indicó que los campos normativos se correspondían con las asignaturas; que se procuraba que el

estudiante aprendiera a localizar y hacer la exégesis de las respectivas normas, prefiriendo la fuente formal del tipo ley por sobre otras fuentes formales o los principios o el derecho comparado, y que se enseñaba el contexto histórico, social y ético como ramo autónomo y con baja carga horaria.

Una década antes que Pedrals y Squella abordaran esta materia, un grupo muy importante de profesores reflexionó de manera más o menos sistemática, por varios años, sobre los vínculos entre enseñanza, investigación jurídica y función social del Derecho. Congregados en torno al Instituto de Docencia e Investigación Jurídica de la Universidad de Chile y a su publicación, el *Boletín de Docencia e Investigación Jurídica*, aportaron al país su interés por estas cuestiones. De hecho, la investigación que más interesó por la coyuntura que se vivía, y por lo novedosa, fue la de campo, en la perspectiva de la Sociología del Derecho<sup>1</sup>. Cabe destacar la fluida conexión que hay entre esta experiencia y trabajo, del que fueron partícipes profesores como Edmundo Fuenzalida, entre otros, y la atención que se prestó en el año de 1987 a la cultura jurídica y las funciones sociales del Derecho.

Han pasado 25 años desde que dichas hipótesis fueran planteadas (hacemos notar que no se realizó el estudio de campo que decidiera sobre su pertinencia o error). Hoy cabría revisarlas si diseñáramos una investigación al respecto. De hecho puede afirmarse que en estos 25 años, particularmente en el último lustro, ha habido un impulso significativo en la reflexión del fenómeno de la enseñanza. El mayor interés por las cuestiones didácticas se relaciona, entre otros, con los siguientes fenómenos:

<sup>1</sup> El primer *Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídica* fue publicado en julio de 1970, siendo director Luis Ortiz Quiroga, y redactor Enrique Fuenzalida Puelma. La publicación del boletín fue periódica; así, en 1970 se publicaron los números 1, 2 y 3; en 1971 los números 4, 5, 6, 7, 8 y 9; en 1972 los números 10, 11, 12, 13, 14 y 15; en 1973 los números 16, 17, 18, 19, 20 y 21; en 1974 los números 22, 23, 24, 25, 26 y 27; en 1975 los números 28, 29, 30, siendo el último número de julio de 1975. Por aquellos años cabe destacar el trabajo de Andrés Cuneo, “Cómo enseñar. El problema del método en la enseñanza jurídica”, en *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo* (1975).

1. La reforma de estudios en Europa y particularmente en España a propósito del Espacio Europeo de Educación Superior y la iniciativa *Tuning* europea y *Tuning* América Latina (Beneitone 2007). Estas iniciativas han implicado una crítica abierta a la clase magistral.
2. La expansión del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en América Latina que ha significado, entre otros aspectos, la valoración de la diversidad jurídica y, por ende, una nueva mirada a las fuentes formales del Derecho y al “saber” jurídico<sup>2</sup>.
3. Los procesos de construcción de un nuevo andamiaje jurídico constitucional en América Latina como respuesta al sistema tradicional, que ha significado la emergencia de nuevos conceptos jurídicos y el retorno al debate de las décadas de 1960-1970 sobre Derecho y Cambio Social<sup>3</sup>.
4. La promoción de una vinculación más estrecha entre universidad y sociedad, en términos de aporte de la formación universitaria a la profesionalidad temprana, lo que viene generando un interés gubernamental por promover el currículo por competencias. La implementación del mismo exige conectar teoría y práctica en el proceso de formación. Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo han señalado a este respecto que: “La Educación Superior debe contribuir de forma eficaz a que se formen profesionales transformadores, reflexivos, críticos y capaces de afrontar un mundo que cambia rápidamente. Estas transformaciones han de realizarse en dos sentidos: por un lado reforzando el aprendizaje de los estudiantes y por el otro potenciándolo” (2005: 177). Esto implica que al enseñar y evaluar el profesor debe

<sup>2</sup>Vid. Nash, Claudio (2011): “Diagnóstico sobre la incorporación de los derechos humanos en las carreras de Derecho de Chile”, disponible en: <http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/80.pdf> (consultado en julio de 2013).

<sup>3</sup>VIII Conferencia Latinoamericana de Crítica Jurídica (Quito, 30 de septiembre a 2 de octubre de 2013). En la cuarta mesa de dicha conferencia se aborda el tema de la enseñanza del derecho: “4. Pedagogía crítica, educación popular y crítica de la enseñanza del derecho”. Mayores antecedentes en: <http://criticajuridica.mex.tl/frameset.php?url=/intro.html> (consultado en junio 2013).

- fomentar la participación de los estudiantes, garantizando niveles mínimos de enseñanza que les permitan tener un mayor control sobre su propio aprendizaje a través del desarrollo de la capacidad crítica.
5. La emergencia de fenómenos como la crisis del medio ambiente, la revolución científica y tecnológica, la regulación del mercado y la competencia, ha significado la aparición de nuevos campos regulatorios cuyo tratamiento demanda aproximaciones interdisciplinarias, obligando a los abogados a abandonar su ensimismamiento y abrirse al diálogo interdisciplinario<sup>4</sup>.
6. La masificación no meritocrática de la educación superior ha implicado un cambio del tipo de estudiante. La universidad pagada no selectiva académicamente se ha visto en la necesidad de enfrentar el proceso de formación como problema<sup>5</sup>.

Cada uno de estos fenómenos ha impactado con mayor o menor fuerza en el proceso de formación jurídica; de hecho, ha abierto espacio a una concepción de lo jurídico que se va alejando de lo puramente formal<sup>6</sup>, característica recurrente en las hipótesis del año

<sup>4</sup>Baste considerar la integración del Tribunal de Defensa de la Libre Competencia (abogados y economistas) y de los Tribunales Ambientales (abogados y un licenciado en ciencias con especialización en materias medioambientales).

<sup>5</sup>Las universidades sin selectividad o de baja selectividad enfrentan un doble desafío. Por una parte, y por regla general, carecen de un mayoritario cuerpo docente de excelencia que garantice la mantención del nivel característico de la clase magistral tradicional (impartida por destacados abogados del foro) y por la otra, sus estudiantes presentan problemas de rendimiento al ser expuestos a los métodos tradicionales de enseñanza. Para enfrentar estos desafíos, sobre todo a partir de la vinculación que hizo la ley entre acceso a financiamiento y deserción estudiantil, algunas universidades, y determinadas Facultades de Derecho, se han interesado en la formación didáctica de sus docentes. Vid. Leyton, Vásquez & Fuenzalida (2012), Castillo (2010).

<sup>6</sup>Una somera revisión de los perfiles de egreso de algunas de las Facultades de Derecho más tradicionales del país da noticia de esta transformación (que todavía no es mayoritaria). Vid. los perfiles de egreso de las carreras de derecho en las universidades de Valparaíso, Austral, Católica de Valparaíso y de Concepción, disponibles en [http://www.derechouv.cl/portal/?page\\_id=8](http://www.derechouv.cl/portal/?page_id=8), <http://www.derecho.uach.cl/pregrado/perfil.php>, [http://ucv.altavoz.net/prontus\\_unidadad/site/artic/20100608/pags/20100608131925.html](http://ucv.altavoz.net/prontus_unidadad/site/artic/20100608/pags/20100608131925.html), <http://www.juridicasysociales.udec.cl/?page=minisitio-derecho-concepcion>, respectivamente (consultados en julio de 2013).

1988. Y ha venido ocurriendo que se avanza hacia una perspectiva crítica o a una deliberativa democrática<sup>7</sup>.

La suma de estos seis factores está provocando algunos cambios en la enseñanza del Derecho. Lo más significativo sin duda es la emergencia de un grupo de profesores, pequeño todavía, que se viene ocupando de manera más o menos sistemática de estas cuestiones pedagógicas y didácticas. Una buena parte de ellos participa activamente en los congresos que se han realizado al respecto (“Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho”, 2010; “Segundo Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho”, 2011; “Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho”, 2012; “Tercer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho”, 2013). Las ponencias presentadas en estos congresos muestran una incipiente incorporación de nuevas formas de poner el conocimiento jurídico a disposición del estudiante. Así como la persistencia de la crítica a la manera tradicional de enseñar el Derecho. En efecto, la enseñanza del Derecho en tanto que expresión de la denominada clase magistral, ha sido objeto de intensa crítica, tanto en Chile como en Iberoamérica, en los últimos años<sup>8</sup>. Entre otras razones porque se ha acentuado el cuestionamiento de la docencia centrada en la enseñanza, que la literatura denomina clase magistral, una de cuyas máximas expresiones sería la enseñanza del Derecho.

En el estado actual del debate y de la penetración de la voluntad de cambio en la formación jurídica es posible trabajar, entre otras, dos líneas de acción: a) transformación del lenguaje, y b) renovación de las prácticas de aula expresadas como clase magistral. En el primer aspecto parece del todo necesario avanzar en la sustitución de la expresión “enseñanza del derecho”, dada su ambigüedad

<sup>7</sup> Para estos conceptos *vid.* Vázquez (2008).

<sup>8</sup> *Vid.*, entre otros, Jorge Witker (1995), Guerrero (1997), González Rus (2003), Coloma (2005; 2006), Escandón (2006), Lajous (2006), Badilla & González. (2008), Coloma & Agüero (2011), Ruíz Herrera (Elgueta 2012: 291-316), también disponible en [http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadel\\_derecho/docs/articulos/claudio%20diaz.pdf](http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadel_derecho/docs/articulos/claudio%20diaz.pdf) (consultado en marzo de 2013).

actual, y poner a debate la pertinencia y utilidad de las voces “Didáctica general del Derecho” y “Didácticas específicas del Derecho”. La crítica a la clase magistral se ha configurado en torno al binomio disyuntivo enseñanza-aprendizaje. Expresado como la necesidad de superar el rol pasivo del estudiante (que no aprende) ante el protagonismo excesivo de un profesor que expone una materia (enseña): El profesor que actúa de esta manera no permite el aprendizaje de sus alumnos. Continuar hablando de enseñanza del Derecho viene a constituirse como una impropiedad en tanto lo que interesa es la cuestión estrictamente didáctica, esto es, cómo hacemos para alcanzar el óptimo de aprendizaje en el aula. Respuesta que se da desde el desarrollo actual de la disciplina denominada Didáctica General, la cual se ocupa precisamente de cómo contribuir a provocar aprendizaje en el trabajo de aula. A propósito de la formación jurídica, cabe reflexionar respecto de la posibilidad de una Didáctica General del Derecho. La misma se ocuparía de contribuir a decidir acerca de las técnicas más apropiadas para favorecer el proceso de formación de personas que aspiran a una licenciatura en derecho que los habilite para al ejercicio de la profesión de abogado.

Las didácticas especiales contribuirían a determinar cuáles técnicas resultan más adecuadas de acuerdo con las características de la disciplina de que se trate. Así, por ejemplo, podrían dar sugerencias acerca de cómo enseñar “Derecho Romano” y “Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”. Varios factores explican una respuesta diversa: el tipo de conocimiento que sustenta uno y otro (derecho derogado e histórico, derecho vigente), así como las fuentes que lo hacen posible (históricas y formales) y el fin de su manejo (conciencia histórico-crítica, dominio del derecho vigente y conciencia crítica).

En relación con la clase magistral –basándonos en un estudio cualitativo de prácticas de aula de profesores chilenos de pregrado–, hemos sostenido que es posible distinguir tres tipos: 1) clase magistral propiamente tal o experta; 2) clase magistral meramente expositiva, y 3) clase magistral formativa o trascendente. La distinción expresa, a nuestro entender, una tendencia de cambio respecto

de la tradicional clase expositiva. Reuniendo la denominada clase formativa o trascendente los rasgos propios de una clase magistral, sin embargo, incorpora a la tarea expositiva del académico un conjunto de elementos que dan espacio para que en el trabajo de aula se expresen dos protagonistas: el profesor y el estudiante. Ello supone una nueva caracterización de sus roles en la sala de clase: el alumno abandona su rol de pasividad y el profesor su papel de "autoridad casi divina".

La clase magistral trascendente es recordada por los estudiantes, entre otros aspectos, como una clase en la que se sintieron acogidos, a pesar de su ignorancia; en la que, por la valoración positiva que hizo el académico a sus preguntas e intervenciones, se les ayudó a mejorar su autoestima; en la que se les facilitó el acercamiento a los contenidos expuestos por el profesor al vincular la materia con la realidad (la práctica); se expresó interés por su formación moral y por la ética de la profesión y se les ayudó a reconocer los procesos cognitivos que se viven en el aula.

Hay profesores que están actuando como expertos informantes que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes. Sin estar centrados en el aprendizaje del alumno, permiten una buena ecuación entre enseñanza-aprendizaje. Al hacerlo están empujando un proceso de transformación de la cultura jurídica chilena. Se trata de una práctica minoritaria, pero de un enorme potencial, el que se ve fortalecido por la emergencia de los seis fenómenos ya identificados. ¿Cómo impactan estos pequeños, pero persistentes, cambios en la cultura jurídica? Ellos expresan la ruptura de una hegemonía, y aunque son acotados y no generalizados, se generalizarán en tanto puedan exhibir que contribuyen efectivamente en el proceso de formación y en la medida que las fuerzas que impulsan estos cambios logren desplazar las concepciones más tradicionales sobre la función social del Derecho y la función de la profesión de abogado.

Por otra parte, la conformación de una comunidad de profesores de derecho y pedagogos que reflexionan periódicamente —en espacios formales como los de un congreso— sobre la enseñanza-aprendizaje del Derecho, incidirá positivamente en la paulatina

modificación de las prácticas de aula y en el desarrollo de la didáctica del Derecho.

¿Qué papel le cabe a la investigación jurídica en esta materia? ¿Cómo ayuda la investigación de campo a la didáctica general y específica del Derecho? Un estudio del trabajo de aula debería ocuparse de una caracterización de la profesión de abogado (para efectos de medir el impacto real de los seis fenómenos enunciados); de caracterizar a los profesores de Derecho (para constatar la aparición o no del profesional académico); y de describir a los estudiantes de pregrado y posgrado (para tener una mayor precisión sobre el sujeto discente). Ello porque el acto didáctico logra una mayor efectividad en la medida que se adapta en mayor y mejor medida al contexto.

Estudios preliminares de percepciones acerca del trabajo de aula de estudiantes de derecho chilenos de facultades tradicionales y no tradicionales de la Región Metropolitana, a partir de una encuesta aplicada a 1.210 estudiantes provenientes de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, indican (si se toman las hipótesis del año 1988 como percepciones) que hay indicios de que se mantienen ciertas conductas, pero también, que se están produciendo algunos cambios en las prácticas de aula del profesorado.

Tabla N° 1: Muestra de estudiantes, según tipo de establecimiento de educación media

	Frecuencia	Porcentaje válido
Municipal	222	18,4
Particular Subvencionado	459	38,1
Particular Pagado	523	43,4
Total	1.204	100,0

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N° 2:** Percepciones de los alumnos respecto de la cantidad de relaciones académicas con sus docentes

	Nunca o casi nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Siempre
Discuto las calificaciones o tareas con el ayudante o el profesor.	381 (31,6%)	551 (45,7%)	221 (18,3%)	54 (4,5%)
Hablo sobre los planes de mi carrera profesional con un profesor.	595 (49,3%)	370 (30,7%)	175 (14,5%)	66 (5,5%)
Discuto ideas sobre mis lecturas o las clases, con profesores fuera del salón de clases.	442 (36,7%)	488 (40,5%)	198 (16,4%)	76 (6,3%)
Recibo respuesta pronta del profesor sobre mi rendimiento académico (por escrito u oral).	286 (23,8%)	417 (34,7%)	342 (28,4%)	158 (13,1%)
Trabajo con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso (comités, orientación, actividades de la vida estudiantil, etc.).	769 (64,1%)	261 (21,8%)	103 (8,6%)	67 (5,6%)

Fuente: Elgueta y Palma (s/d).

La relación profesor-alumno se inserta en la modalidad de clase magistral propiamente tal. La relación profesor-estudiante parece agotarse en la mayoría del profesorado en la sala de clases. La mayoría de los académicos (80%) no está disponible para hablar de la profesión con sus alumnos. La modalidad de trabajo de la mayoría del profesorado (flexibilidad laboral absoluta por contratación bajo modalidad de honorarios y por un determinado número de meses en el año académico) es un factor no considerado en el año de 1988 para caracterizar la enseñanza. La presencia de este tipo de profesor favorece la falta de comunicación docente-discente que es característica de una clase magistral propiamente tal.

**Tabla N° 3:** Percepción de los estudiantes respecto de la cantidad de trabajos solicitados por los profesores

	Nunca o casi nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Siempre
Trabajo en un informe o proyecto consultando solamente la bibliografía asignada por el profesor.	215 (18%)	389 (32,6%)	413 (34,6%)	176 (14,8%)
Trabajo en un informe o proyecto integrando ideas o información de distintas fuentes.	69 (5,8%)	245 (20,5%)	483 (40,4%)	398 (33,3%)

Fuente: Elgueta y Palma (s/d).

Un 52,6% declara que nunca o solo a veces prepara informes o proyectos usando exclusivamente la bibliografía sugerida por el profesor. Mientras que un 73,7% afirma que bastantes veces o siempre recurre a distintas fuentes e integra ideas. Tal conducta indicaría una apertura a considerar que existen varias voces autorizadas para hablar del tema, no solo la del profesor. Lo cual indicaría que el dominio del habla en la sala de clases podría verse atenuado con el recurso de los alumnos a otras fuentes de información. Esto debilita un elemento central de las creencias que mantienen en pie a la clase magistral. Sería un indicio de la emergencia de un factor potencial de cambio de esta modalidad de enseñanza.



**Tabla N° 4.** Percepciones de los alumnos respecto de las habilidades requeridas en los cursos

	Nunca o casi nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Siempre
Memorizar hechos, ideas o metodología de los cursos y lecturas para repetirlos básicamente en la misma forma.	48 (4%)	259 (21,5%)	500 (41,6%)	395 (32,9%)
Analizar los elementos básicos de una idea, experiencia o teoría (por ejemplo, examinar un caso en particular o cierta situación a fondo teniendo en consideración sus componentes).	28 (2,3%)	193 (16%)	618 (51,4%)	364 (30,3%)
Sintetizar y organizar ideas, información o experiencias en interpretaciones y relaciones nuevas y más complejas.	48 (4%)	256 (21,3%)	548 (45,7%)	348 (29%)
Tomar decisiones sobre el valor de la información, de los argumentos o de los métodos (por ejemplo, examinar la manera como otros han acumulado e interpretado la información y evaluar la solidez de sus conclusiones).	75 (6,2%)	357 (29,7%)	516 (42,9%)	255 (21,2%)
Aplicar teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas.	32 (2,7%)	254 (21,2%)	538 (44,9%)	374 (31,2%)

Fuente: Elgueta y Palma (s/d).

Un 74,5% de los encuestados indica que memorizar hechos, ideas o metodologías, para luego repetirlos, es una habilidad requerida bastantes veces o siempre. Sin embargo, un porcentaje superior (76,1%) afirma que es una habilidad requerida aplicar teorías o conceptos en problemas prácticos o situaciones nuevas. Y mientras un 81,7% afirma que analiza elementos básicos de una teoría, el 74,7% menciona la síntesis como habilidad requerida. Se trata de hallazgos muy relevantes porque permiten presumir que junto a la evaluación típica de la clase magistral, viene emergiendo con fuerza una nueva modalidad de trabajo que desarrolla habilidades relativas a la comprensión y la aplicación del contenido memorizado. Mientras la modalidad tradicional verificaba la pura retención de datos, caracterizándose entonces como centrada en la enseñanza, la actual cuenta con operaciones memorísticas, de análisis, síntesis y aplicación a problemas prácticos, pasando a moverse en los planos de la enseñanza-aprendizaje.

**Tabla N° 5:** Percepciones de los estudiantes respecto de las metodologías utilizadas por los profesores

	Nunca o casi nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Siempre
Generalmente tratan de interrelacionar los contenidos teóricos con actividades prácticas.	71 (5,9%)	289 (23,9%)	547 (45,3%)	300 (24,9%)
Estimulan mayormente el aprendizaje y no tanto el resultado (nota).	139 (11,5%)	394 (32,6%)	505 (41,8%)	169 (14%)
Utilizan en sus clases diversas dinámicas de trabajo (disertaciones, trabajos en grupo entre otros).	174 (14,4%)	496 (41,2%)	371 (30,8%)	164 (13,6%)
Emplean de manera adecuada en sus exposiciones diferentes medios (retroproyector, video, data entre otros).	90 (7,5%)	343 (28,4%)	524 (43,4%)	249 (20,6%)

Fuente: Elgueta y Palma (s/d).

La conducta de los estudiantes guarda cierta relación con la tendencia predominante de los profesores (70,2%) de tratar de interrelacionar teoría y práctica. Que un tercio de los profesores no lo intente resulta una cifra preocupante e indica cierta fortaleza todavía de la clase magistral. Ello, a pesar de los distintos factores que están incidiendo en su transformación. El predominio de la clase magistral como modalidad meramente expositiva se observa en que las modalidades alternativas del tipo dinámicas solo alcanzan un 44,4% de presencia en el aula. La incorporación de TICs presenta una situación diferente, aunque todavía mejorable (64%).

**Tabla N° 6:** Percepciones de los estudiantes respecto del desempeño de los docentes

	Nunca o casi nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Siempre
Demuestran un alto manejo de los contenidos ("saben mucho", es un "sabio en su materia").	9 (0,8%)	45 (4,2%)	388 (36,4%)	624 (58,5%)
Incentivan a los estudiantes a trabajar, investigar y profundizar en las diferentes temáticas.	58 (5,4%)	267 (25%)	483 (45,2%)	260 (24,3%)
Habitualmente generan instancias de diálogo y discusión (reflexión).	46 (4,3%)	248 (23,2%)	498 (46,6%)	276 (25,8%)
Son capaces de identificar sus errores y buscan modos de corregirlos.	138 (12,9%)	391 (36,6%)	366 (34,3%)	172 (16,1%)
Son tolerante con los estudiantes y sus opiniones ("no se burlan" aunque están equivocados).	68 (6,4%)	214 (20,1%)	425 (39,8%)	360 (33,7%)

Fuente: Elgueta y Palma (s/d)

La percepción de los estudiantes acerca del dominio de los contenidos por parte de los docentes alcanza un significativo porcentaje de 94,9% (manifestándose "siempre" en un 58,5%, y "nunca" en 0,8%). Este dominio, que puede ser relacionado con una de las características de la clase magistral, tiene en este caso una relación negativa con el aprendizaje. Solo un 24,3% de los profesores incentiva de manera recurrente la profundización, y solo un 25,8% genera instancias de diálogo y discusión. Cifras que suben a 45,2% y 46,6% si se atiende también a bastantes veces. Por otra parte, solo un 16,1% de los profesores muestra apertura a reconocer sus errores sin que ello implique incapacidad para tolerar los errores de los estudiantes (un 33,7% muestra esta tolerancia recurrentemente y un 39,8% bastantes veces).

**Tabla N° 7:** Percepciones de los estudiantes respecto de su participación en clases

	Nunca o casi nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Siempre
Hago preguntas o contribuyo a las discusiones.	194 (16,2%)	502 (41,9%)	335 (28%)	167 (13,9%)
Hago una presentación.	452 (38%)	497 (41,7%)	177 (14,9%)	65 (5,5%)
Incluyo perspectivas diversas (razas, religiones, géneros, creencias políticas, etc.) en las discusiones en clase o en los trabajos escritos.	313 (26,2%)	421 (35,3%)	309 (25,9%)	151 (12,6%)
Me presento a clase sin haber acabado las lecturas o trabajos.	289 (24,4%)	556 (47%)	277 (23,4%)	61 (5,2%)

Fuente: Elgueta y Palma (s/d).

Cabe hacer notar que la modificación de las prácticas de aula depende de ambos actores de la vivencia. De hecho, casi un tercio de los estudiantes admite que en numerosas ocasiones o siempre, asiste a la clase sin haber acabado las lecturas o trabajos requeridos. Ocurre entonces que la modalidad de clase activa se resiente, pues una parte del curso no podrá intervenir adecuadamente y perderá interés en la actividad. El mismo efecto tiene la intervención de los estudiantes en clases. No ayuda significativamente a la transformación del rol del alumno en la sala si solo un magro 13,9% mantiene “siempre” una actitud participativa y un 28% lo hace “bastantes veces”. Cabe recordar que la actitud del profesorado en términos de generar instancias de diálogo y discusión (reflexión) se da “bastantes veces” (46,6) y en menor medida “siempre” (25,8%). Estas dos constataciones muestran que debe estimularse una adecuada sinergia o cooperación de docentes y discentes, si se quiere avanzar hacia la superación de la clase magistral meramente expositiva.

Por otra parte, y esto no es menor, llaman la atención respecto de los factores que deben tenerse a la vista a la hora de evaluar la motivación por el cambio. Quienes gestionan el currículum y promueven la transformación de la clase magistral meramente expositiva, deben tener presente que requieren actuar sobre los dos actores del fenómeno educativo.

Los seis fenómenos descritos como factores de cambio de la enseñanza del Derecho parecen estar generando un impacto que puede ser descrito como una tendencia al tránsito desde la enseñanza a la enseñanza-aprendizaje, respaldado por una reflexión (en todo caso no mayoritaria en el seno del profesorado de Derecho, aunque presente) situada en las coordenadas de la didáctica del derecho. Lo que significaría una apertura de los profesionales abogados al recurso del saber pedagógico, elemento constitutivo de una tendencia de cambio en la cultura jurídica nacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- BADILLA, Elvira; GONZÁLEZ, Manuel (2008): “Gonzalo Figueroa Yáñez, el académico y el hombre”, en Figueroa, Gonzalo y Fundación Fernando Fueyo Laneri: *Estudios de Derecho Privado, Libro en homenaje al Profesor Gonzalo Figueroa Yáñez*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- BENEITONE, Pablo *et al.* (ed.) (2007): *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*, Universidad de Deusto.
- CASTILLO, Jorge; CABEZAS, Gustavo (2010): “Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la calidad educativa”, *Revista Calidad de la Educación*, N° 32, 43-76.
- CASTILLO, Santiago; CABRERIZO, Jesús (2005): *Formación del profesorado en Educación Superior, Didáctica y Currículum*, Vol. I. Madrid: McGraw-Hill.
- COLOMA, Rodrigo (2005): “El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile”, *Revista Ius et Praxis*, Vol. 11, N° 1, 133-172.
- \_\_\_\_\_ (2006): “Hacia una enseñanza del derecho efectiva”, *Revista Escuela de Derecho*, Año 7, N° 7, 123-141.
- \_\_\_\_\_ & Agüero, Claudio (2011): “Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho”, *Revista de Derecho de la Universidad Católica del Norte*, Año 19, N° 1, 39-69.
- CUNEO, Andrés (1975): “Cómo enseñar, el problema del método en la enseñanza jurídica”, en VV.AA.: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Programa Académico de Derecho.
- DÍAZ, Claudio (2012): “Un estudio descriptivo del ideal pedagógico didáctico y evaluativo, según estudiantes de Derecho y Ciencias Jurídicas: Una invitación al cambio de paradigma, desde el enfoque tradicional a una propuesta crítica y problematizadora”, en Elgueta, María Francisca (coord.): *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Santiago: Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, 291-316, disponible en <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/claudio%20diaz.pdf>.
- ELGUETA, María Francisca (ed.) (2012): *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Santiago: Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

- \_\_\_\_\_ (ed.): *Actas del Segundo Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (en edición).
- \_\_\_\_\_ (2013): *Actas Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Santiago: Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.
- \_\_\_\_\_ & Palma, Eric Eduardo (s/d): *Primer estudio nacional de caracterización de estudiantes de Derecho*. Santiago: Facultad de Derecho de la Universidad de Chile (sin publicar).
- ESCANDÓN, Jesús (2006): "Viejas y nuevas inquietudes en la enseñanza del Derecho", *Revista Escuela de Derecho*, Año 7, N° 7, 143-153.
- FUENZALIDA, Edmundo (1998): "Investigación sociojurídica, cultura política y generaciones en Chile: Un estudio exploratorio", *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, N° 16, 337-368.
- \_\_\_\_\_ (2003): "Derecho y cultura jurídica en Chile (1974-1999)", en Fix-Fierro, Héctor; Friedman, Lawrence; Pérez Perdomo, Rogelio (eds.): *Culturas jurídicas latinas de Europa y América en tiempos de globalización*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Serie Doctrina Jurídica, N° 139. México, D.F.: UNAM, 195-230.
- GONZÁLEZ, Juan José (2003): "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro", *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, N° 5, 1-21, disponible en <http://criminet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf>.
- GUERRERO, Roberto (1997): "La enseñanza del Derecho en Chile: Una visión crítica", *Revista Chilena de Derecho*, Vol. 24, N° 1, 21-26.
- LAJOUS, Alejandro (2006): "¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México", *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 4, N° 7, 167-247, disponible en [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/07/que-como-y-para-que-analisis-y-critica-al-modelo-tradicional-de-ensenanza-del-derecho-en-mexico.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/07/que-como-y-para-que-analisis-y-critica-al-modelo-tradicional-de-ensenanza-del-derecho-en-mexico.pdf).
- LEYTON, Daniel; VÁSQUEZ, Alba; FUENZALIDA, Valentina (2012): "La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior (IESU): Resultados de investigación", *Revista Calidad de la Educación*, N° 37, 61-97.
- NASH, Claudio (dir.) (2011): *Informe: Diagnóstico sobre la incorporación de los derechos humanos en las carreras de Derecho de Chile*. Santiago: Centro de Derechos Humanos e Instituto Nacional de Derechos Humanos, disponible en <http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/80.pdf>.

- SQUELLA, Agustín (ed.) (1988): *La cultura jurídica chilena*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- VÁSQUEZ, Rodolfo (2008): "Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Vol. 6, N° 12, 221-237.
- WITKER, Jorge (comp.) (1995): *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. México, D.F.: UNAM.