

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE DERECHO
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA CLINICA DEL DERECHO

SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA ANTE EL CUARTO TRIBUNAL DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES CHILENAS Y UNA PROPUESTA DE METODO DE ENFRENTAMIENTO DE PROBLEMAS

Memoria para optar al Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales

AUTORES:

María José Venegas Beas

Marcelo Ariel Guerrero Sierra

PROFESOR GUIA: Lorena Isabel Lorca Muñoz

Santiago, Marzo de 2004

INTRODUCCIÓN. . .	1
CAPITULO I. HISTORIA, OBJETIVOS Y RELEVANCIA DEL TRIBUNAL DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES CHILENAS Y LA PARTICIPACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE. .	3
1.- Fundación Instituto de La Mujer. .	3
2.- Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas. .	5
3.- Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas. . .	8
4.- Aceptación a participar en el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas, asignación del caso y defensa a asumir. . .	10
5.- Curso de Clínica Jurídica I en el Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. .	13
CAPITULO II. METODOLOGÍAS DE ENFRENTAMIENTO DE PROBLEMAS. . .	17
1.- Introducción. .	17
2.- Nociones Generales .	18
2.1.- Conceptos. . .	18
2.2.- Evolución Histórica. .	19
3.- Método Activo de Enseñanza. .	20
4.- Técnicas. . .	21
4.1.- La exposición didáctica o clase magistral. . .	22
4.2.- El trabajo en equipo. . .	22
4.3.- La interrogación didáctica, el debate, la discusión dirigida y el diálogo. .	23
4.4.- Los Seminarios. . .	24
4.5.- Las Tutorías. .	24
5.- Didáctica activa. . .	25
6.- La Enseñanza Clínica del Derecho, el Método de Casos Jurisprudenciales y el Método de Problemas . .	26
6.1.- La Enseñanza Clínica del Derecho. . .	26
6.2.- Método de Casos Jurisprudenciales. .	27

6.3.- Método de Problemas. . .	28
7.- Método de Problemas. . .	28
7.1.- Modelos de Enseñanza y la resolución de problemas en materias sociales. . .	29
7.2.- Definición de problema. . .	30
7.3.- Clasificación de problemas. . .	31
7.4.- Diferencias entre problemas y ejercicios. . .	32
7.5 Características de los problemas. . .	32
7.7 La enseñanza por resolución de Problemas. . .	34
8. Formas de enfrentar un problema. . .	41
8.1.- Pino. . .	41
8.2.- María del Puy Pérez Echeverría y Juan Ignacio Pozo Municio. . .	43
8.3.- Otoniel Riveron Portela . . .	43
8.4.- Dewey . . .	44
8.5.- Raths y Wassermann . . .	44
8.6.- Polea . . .	45
8.7.- Juan Ignacio Pozo Municio y Yolanda Postigo Angón. . .	45
8.9.- El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey . . .	46
8.10.- El equipo docente del curso de Derecho Ambiental y Resolución de conflictos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. . .	49
8.11.- Jesús Domínguez Castillo . . .	49
CAPITULO III. “METODOLOGIA APLICADA PARA ENFRENTAR EL CASO ASIGNADO” . . .	53
1.- En cuanto al análisis general del caso. . .	54
1.1.- Coordinación respecto de la forma de trabajo. . .	54
1.2.- Distribución de información base. . .	55
1.3.- Análisis del equipo académico para la determinación de los temas relevantes. . .	56
1.4.- Complementación de los temas relevantes por parte de los alumnos. . .	57
1.5.- Análisis y definición de los temas relevantes. . .	58
1.6.- Distribución de los temas relevantes por alumnos, criterios. . .	58

1.7- Designación de tutores para temas relevantes. . .	60
1.8.- Elaboración del primer informe sobre el tema relevante en estudio. . .	62
1.9.- Definición de premisas y complementación de la información entregada por la Fundación Instituto de la Mujer. . .	62
1.10.- Análisis del contenido de los temas relevantes y su implicancia en el caso. . .	63
2.- En cuanto a la preparación de los escritos. . .	65
2.1.- Redacción del primer escrito para ser presentado ante el Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas. . .	65
2.2.- Entrega del primer escrito. . .	66
2.3. Análisis de los escritos presentados. . .	67
2.4.- Redacción de informes complementarios en temas relevantes. . .	67
2.5.- Redacción del escrito final a presentar. . .	69
2.6.- Análisis de los escritos presentados. . .	70
3.- En cuanto a la preparación del alegato. . .	71
3.1.- Análisis de la capacidad de oratoria de cada uno de los alumnos. . .	71
3.2.- Determinación del equipo que participaría directamente en el alegato. . .	72
3.3.- Redacción de la minuta de alegato. . .	72
3.4.- Primer ensayo de alegato. . .	73
3.5.- Determinación de los roles concretos de cada miembro del equipo para el día del alegato . . .	74
3.6.- Redacción de la minuta final de alegato: . . .	75
3.7.- Realización de la audiencia: . . .	75
CAPITULO IV. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS . . .	77
1.- Coordinación respecto de la forma de trabajo. . .	78
2.- Distribución de la información base. . .	79
3.- Determinación de temas relevantes por parte del equipo académico . . .	79
4.- Determinación de los temas relevantes por parte de los alumnos. . .	81
5.- Determinación de los intereses de las partes. . .	83
6.- Distribución de los temas relevantes por alumnos. . .	83
7.- Designación de tutores en relación a los temas relevantes. . .	85

8.- Elaboración de informes. . .	86
9.- Determinación de las vías de solución posibles. . .	86
10.- Determinación e implementación de la estrategia a seguir. . .	87
11. Pautas de enfrentamiento de problemas (PEP). Esquematización. . .	88
11.1 Pauta de enfrentamiento de problemas para el cuerpo académico asumido por un grupo de trabajo . . .	88
11.2 Pauta de enfrentamiento de problemas para los alumnos asumido por un grupo de trabajo. . .	89
11.3 Pauta de enfrentamiento de problemas para trabajo individual. . .	89

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo tiene como finalidad exponer la experiencia que tuvo el curso de Clínicas Jurídicas I del segundo semestre del año 2003 de la profesora doña Lorena Lorca Muñoz ante el Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas. En esta oportunidad se tuvo que implementar una metodología que permitiera afrontar el problema asignado por la Fundación Instituto de la Mujer, organismo encargado del Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas, tomando en consideración que el curso completo asumiría esta responsabilidad. Para ello, era necesario fijar los pasos indispensables para asumir y resolver en forma correcta el caso expuesto, con el objetivo de que los alumnos aprendieran con esta experiencia y tener una participación destacada ante el tribunal.

En el desarrollo de esta actividad se pudo comprobar en la práctica las ventajas y desventajas de los pasos propuestos para resolver el problema y el impacto que esta experiencia tenía en el aprendizaje de los alumnos del curso.

Producto de esta participación se pudo obtener una pauta de enfrentamiento de problemas, que puede ser de gran utilidad al momento de resolver problemas de carácter jurídico, tanto de personas individuales como de un grupo de personas, en especial en este último caso, puede ser utilizada en un curso de la carrera de derecho que permita que los alumnos aprendan a través de la resolución de problemas, ya sean estos reales como simulados.

CAPITULO I. HISTORIA, OBJETIVOS Y RELEVANCIA DEL TRIBUNAL DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES CHILENAS Y LA PARTICIPACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

1.- Fundación Instituto de La Mujer.

Desde hace catorce años aproximadamente han surgido en el país, con mayor fuerza y

en forma más sistémica, mecanismos nacionales de promoción de la mujer, tanto a nivel gubernamental como no gubernamental.

Estas instancias se han ido creando en concordancia con el contexto mundial en virtud de la reivindicación de la mujer buscada por los movimientos feministas. Estas organizaciones han ido obteniendo progresivamente un lugar en la agenda pública y a la vez han permitido establecer compromisos por parte de los Estados. Enorme importancia e influencia también ha tenido tanto en la comunidad internacional como en nuestro país las Conferencias sobre la Mujer generadas en el marco de la Organización de las Naciones Unidas, que han permitido el establecimiento de mecanismos gubernamentales para mejorar la situación de la mujer y velar por el efectivo cumplimiento de sus derechos.

De esta manera, en nuestro país se crea el año 1991 el Servicio Nacional de la Mujer, organismo creado por el Gobierno de Chile para promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Su objetivo principal es lograr que todo el aparato público considere los intereses específicos y derechos de las mujeres en su planificación, presupuesto, estadísticas y acciones.¹

En el ámbito no gubernamental, han surgido asimismo instancias que pretenden la reivindicación de la mujer y la protección efectiva de sus derechos.

En este marco, se creó en el año 1987 el Instituto de la Mujer como un organismo no gubernamental, humanista, laico, con una propuesta comprometida con el cambio de la condición de la mujer en el marco de la transformación democrática de Chile. Posteriormente, en el año 1998 esta institución se transforma en una Fundación de derecho privado sin fines de lucro, figura legal vigente a la fecha.² Su misión institucional es promover la participación ciudadana de las mujeres con el objetivo de alcanzar la igualdad entre los géneros y profundizar la democracia, siendo uno de sus principales objetivos elaborar estrategias metodológicas que faciliten la incorporación de las mujeres en los espacios públicos para que sean capaces de reconocerse como sujetos de desarrollo.

Las áreas de intervención del Instituto se dividen en cuatro grandes grupos: participación política; familia y derechos humanos de la mujer; sexualidad y salud reproductiva, y desarrollo económico y empleo femenino.³

En el área de participación política interviene mediante:

- Formación de mujeres líderes
- Producción de argumentos para la no discriminación
- Promoción de la acción positiva respecto de la igualdad de oportunidades

¹ SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER http://www.sernam.cl/acerca_sernam.htm (consulta 19 febrero 2004)

² Fundación Instituto de la MUJER. 2001. Actas Tercer Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas. Chile. Fundación Instituto de la Mujer. Contraportada.

³ Fundación Instituto de la MUJER http://www.insmujer.cl/mision_institucional.html (consulta 27 diciembre 2003)

CAPITULO I. HISTORIA, OBJETIVOS Y RELEVANCIA DEL TRIBUNAL DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES CHILENAS Y LA PARTICIPACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA CLÍNICA DEL

- Apoyo a la constitución de agendas de género regionales y temáticas
- Propuestas de igualdad de derechos y oportunidades en la modernización del Estado y en el desarrollo local .

Su intervención en el área de familia y derechos humanos de las mujeres se manifiesta a través de:

- Capacitación y asesoría en Derechos Humanos y prevención de la violencia en contra de las mujeres
- Seguimiento a la Ley de Violencia Intra familiar
- Propuestas y acciones para la modificación integral de la justicia de la familia con énfasis en la legislación sobre divorcio
- Fiscalización de la aplicación de los Derechos Humanos de las mujeres.

El área consistente en desarrollo y económico y empleo de la mujer abarca como materias:

- Capacitación de jóvenes pobres
- Apoyo a la acción sindical femenina
- Investigaciones sobre los impactos del modelo económico en las mujeres
- Propuestas de políticas públicas en torno a género y pobreza
- Por último, el área sexualidad y salud reproductiva trata los siguientes temas:
- Prevención de enfermedades de transmisión sexual y SIDA con mujeres
- Educación sexual para jóvenes de escasos recursos
- Investigación y formulación de propuestas para la despenalización del aborto.

De esta manera, durante su existencia el Instituto ha desarrollado diversas actividades, todas ellas tendientes a promover la igualdad de oportunidades y a dar un fuerte impulso al protagonismo social y político de las mujeres y sus organizaciones en la defensa y ampliación de sus derechos, mediante una estrategia de intervención que articula distintas líneas de acción, entre las que se encuentran la capacitación, asesorías, producción de conocimientos, elaboración y difusión de propuestas y argumentos en los temas donde se localizan las principales debilidades desde el punto de vista de las desigualdades y carencias que afectan a las mujeres chilenas.

En los últimos años, a las líneas de acción señaladas, se agrega el seguimiento y fiscalización del cumplimiento de todos los tratados y convenciones internacionales ratificados por Chile que cautelen los derechos humanos de las mujeres.

2.- Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas.

La Fundación Instituto de la mujer ha organizado y realizado desde el año 1997 cuatro tribunales sobre los derechos de las mujeres chilenas, como un medio de vigilancia, denuncia y de información pública sobre los derechos humanos de las mujeres.

Su principal objetivo ha sido “visualizar y sensibilizar a la opinión pública, a los actores políticos, a las instituciones del Estado y demás organizaciones de la sociedad civil sobre las violaciones permanentes y sistemáticas de los derechos humanos de las mujeres”⁴,

Se trata de un tribunal de carácter simbólico y con un formato semejante al nuevo procedimiento procesal penal de nuestro país. Se asemeja a los tribunales celebrados en la Conferencia de Derechos Humanos de Viena del año 1993, en la Cuarta Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijing el año 1995, y al tribunal realizado en el marco del aniversario número 50 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En él se presentan en juicio oral y público casos reales en los que mujeres afectadas o diversas instituciones en su defensa hayan realizado gestiones judiciales reclamando un derecho conculcado sin obtener éxito. Cada caso es expuesto por representantes de la sociedad civil, siguiendo alegatos de acusadores y defensores. Corresponde a los primeros la tarea de representar a las mujeres afectadas o a organizaciones de mujeres, evidenciando de manera precisa la existencia de discriminación de género, y por lo tanto de trasgresión a los derechos humanos de su representada. En el caso de los defensores deben exponer los descargos de hecho y de derecho de las acusaciones que en el caso concreto se realicen por la parte acusadora.

El jurado está compuesto en cada una de sus versiones por destacados juristas que se desempeñan en diferentes ámbitos del quehacer nacional, quienes deben examinar los casos expuestos en conciencia, emitiendo un fallo fundado para cada uno de ellos

La mayor trascendencia de este tribunal es que tanto los acusadores y defensores (partes) como el jurado, han revisado los casos teniendo en consideración los diferentes instrumentos legales nacionales e internacionales, con especial énfasis en aquellos que han sido ratificados por el Estado chileno.

Esta actividad es un acto de control ciudadano que pone a la luz pública la discriminación de la mujer en diferentes áreas, evidenciando además las omisiones de nuestros Tribunales de Justicia frente a su obligación de dar aplicación en sus resoluciones a las normas de derechos humanos contenidas en los tratados internacionales ratificados por Chile.

Además, la fuerza de cada uno de los Tribunales de los Derechos de las Mujeres Chilenas debido a su carácter democrático y al hecho de constituir un ejercicio de control ciudadano de las formas de aplicación de justicia, realizado por la sociedad civil, lo hacen uno de los más importantes a nivel latino americano, siendo modelo para otras experiencias que se espera poder llevar a cabo en el continente. De hecho, en noviembre del año 2003 la Fundación Instituto de la Mujer participó en el Seminario Interamericano sobre Género y Justicia, realizado por el Centro de Estudios de Justicia de las Américas

⁴ Fundación Instituto de la MUJER. 2001. Actas Tercer Tribunal de Derechos de las MujeresChilenas. Chile. Fundación Instituto de la Mujer. Pág. 11.

(CEJA), evaluándose esta experiencia a nivel continental, mostrándose mucho interés en realizar estos tribunales en Argentina, Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia.⁵ El Instituto de la Mujer es la organización a nivel latinoamericano que más tribunales de derechos de las mujeres ha hecho.

Este Tribunal ha tenido amplia repercusión pública, y ha sensibilizado a legisladores y actores políticos sobre las violaciones a los derechos humanos de las mujeres por parte de la administración de justicia en Chile. Ha tenido tal impacto que en algunos casos se han revertido decisiones dictadas por tribunales chilenos.

Ejemplo de ello es el indulto presidencial que recibió Juana Candia que estaba condenada a 10 años de cárcel por dar muerte a su marido en defensa propia. Juana Candia fue violada a los 15 años y quedó embarazada. Cuando su familia supo de su embarazo, Juana fue obligada a casarse con su agresor para limpiar la honra familiar lo que se tradujo en que, según la ley chilena, el violador que se casaba con la víctima quedaba libre del crimen. Luego pasaron varios años de continuo maltrato que le costaron la vida al hijo de la pareja. Sin embargo, ni su familia, ni los servicios de salud que la atendían luego de las golpizas o los policías que recibían sus denuncias hicieron nada para ayudarla. Candia mató a su esposo cuando sufrió otro ataque contra ella y sus hijos. Pero la justicia la condenó a 15 años de prisión, además del pago de una compensación a la familia de su esposo por daños y perjuicios. No tomaron en cuenta el maltrato constante que sufría. Luego de una campaña desplegada por organizaciones feministas y con la intervención del Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas, Juana Candia fue indultada por decreto presidencial el año 1997.⁶

Otro ejemplo es el de Marcela Valdés, ex teniente de Carabineros, quien hasta 1999 formó parte de la Sección de Asuntos de la Familia de la Primera Comisaría de Valdivia. Marcela contrajo matrimonio el año 1994 con el oficial Claudio Vásquez, Capitán de Carabineros, con quien tuvo dos hijos. Durante su matrimonio sufrió maltratos físicos y psicológicos, los que fueron denunciados a su superior jerárquico. Además, Marcela interpuso una denuncia por violencia intra familiar en contra de su cónyuge ante el Primer Juzgado de Letras de Valdivia, proceso que concluyó en un avenimiento judicial. Los hechos de maltrato sufridos por esta mujer habrían tenido origen en los celos de su cónyuge por una supuesta relación extra marital con un también teniente de carabineros (Manuel Suazo). Dichos hechos fueron conocidos por la Prefectura de Valdivia, que decidió realizar una investigación interna. Tras la indagación se resolvió sancionar a la Teniente Valdés con 10 días de arresto; a su cónyuge, el Capitán Vásquez con 4 y al teniente Manuel Suazo con 10 días de arresto. Marcela reclamó ante la Novena Zona de Carabineros de Valdivia, la que ratificó los 10 días de arresto. Posteriormente apeló ante la Dirección de Orden y Seguridad de Carabineros de Chile, quien rechazó la solicitud y aumentó la medida disciplinaria, sancionándola con 15 días de arresto.

⁵ ORTEGA NAVARRO, SOLEDAD. 2003. Un tribunal para las mujeres. Mujeres Hoy. 15 diciembre 2003. <http://www.mujireshoy.com/secciones/1566.shtml> . (consulta 05 enero 2004)

⁶ MUJERES EN RED. Tribunal de Derechos de las Mujeres la situación de la mujer en Chile. <http://www.nodo50.org/mujeresred/chile.htm> (consulta 29 diciembre 2003)

En el ámbito judicial, presentó un recurso de protección ante la Corte de Apelaciones de Valdivia, desistiéndose posteriormente de la acción judicial, pero por la sola interposición fue sancionada con otros tres días de arresto. Nuevamente reclamó por esta medida ante la Prefectura de Carabineros de Valdivia, rechazándose su queja y ampliándosele la sanción a cinco días de arresto.

Paralelamente, se realizó el proceso anual de Calificación de Mérito sobre ascensos y retiros del personal de Carabineros. La Junta Calificadora de Oficiales Subalternos de la IX Región de la Araucanía procedió a revisar la calificación de Marcela Valdés que para 1999 estaba contemplada en Lista 2 de satisfactorio. No obstante, se acordó por unanimidad situarla en Lista 4 de eliminación. Esta decisión fue apelada en forma escrita ante la Junta de Méritos y Apelaciones que acordó no acoger la petición de la ex funcionaria de Carabineros. Ante esto, apeló verbalmente ante la Junta Superior de Apelaciones que por cuatro votos contra dos, no acogió la apelación. Marcela Valdés fue llamada a retiro absoluto el 29 de octubre de 1999.

La ex Teniente presentó un recurso de protección ante la Corte de Apelaciones de Valdivia en contra de la Dirección de Personal y de la Dirección de Orden y Seguridad de Carabineros. El tribunal no acogió el recurso por no establecerse la existencia de alguna conducta ilegal o arbitraria por parte de la institución recurrida. Por último, apeló ante la Corte Suprema, instancia que confirmó la resolución de la Corte de Apelaciones. Actualmente este caso, se encuentra en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, donde ha sido acogido a tramitación.⁷

3.- Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas.

El Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas tuvo como objetivo principal evidenciar los vacíos y deficiencias de las leyes chilenas, y la aplicación discriminatoria de esas normativas en relación a los derechos humanos de las mujeres. Se pretende así, fiscalizar y controlar la aplicación de justicia respecto a la legislación nacional y a las convenciones internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres suscritas por el Estado de Chile; interpelar públicamente a los actores políticos sobre las modificaciones en materia ejecutiva, legislativa y administrativa que urgen sean realizadas; y finalmente incentivar el debate público acerca de las violaciones a los derechos humanos de las mujeres por razones de género.

En su cuarta versión se presentaron dos casos de mujeres víctimas de la represión política, simbolizando en ellas la violencia que se ejerció en su contra y que por años no fue visibilizada. Se trató de casos que ingresaron al sistema judicial y fueron fallados en

⁷ PALMA ZEGERS, DANIEL. *Los hechos: el caso de Marcela Valdés, ex teniente de Carabineros discriminada por la institución. Diario de la sociedad civil. 14 noviembre 2000.* <http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/default.asp> . (consulta 05 de enero de 2004).

contra de los derechos humanos de las mujeres, reconocidos por la legislación nacional e internacional.

Uno de estos casos, y el que fue asignado, previo sorteo, a los alumnos del curso de Clínica Jurídica I de la profesora Lorena Lorca, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, con el objeto de defender a las víctimas, es el de cuatro niñas abusadas sexualmente por agentes del Estado durante los primeros años de la represión política. Los hechos son los siguientes:

A.- El día 25 de enero de 1974 a las 13:00 horas la menor Marcela, de 14 años, fue interceptada en calle Sánchez Fontecilla por una patrulla de cinco militares de la Segunda División del Ejército uno de los cuales fue individualizado como Carlos Mondaca Cabello (centinela), quienes viajaban en un jeep de esa institución los que a viva fuerza la subieron al vehículo trasladándola al interior del Aeródromo Eulogio Sánchez en donde la introdujeron a una casa deshabitada y procedieron a violarla reiteradamente uno por uno.

B.- El día 2 de mayo de 1974 a las 23:00 horas aproximadamente la menor Juana de 14 años de edad en circunstancias que se encontraba esperando micro para ir a su casa en el paradero 21 de Avda. Vicuña Mackenna fue introducida a la fuerza en un jeep por seis militares uniformados del Regimiento N° 7 de Puente Alto, y a quienes ella no conocía los que la llevaron a la ex Radio Luis Emilio Recabarren.

Encontrándose en dicho lugar, y aproximadamente a las 4:00 horas del día 6 de mayo de 1974 fue violada por la fuerza por el cabo Díaz y durante los 4 días siguientes además de ser obligada a lavar ollas fue violada reiteradamente por los mismos sujetos. Cabe hacer presente que el informe médico legal de fecha 8 de mayo acredita la desfloración en fecha reciente, no más de 6 a 8 días a la fecha del examen.

C.- El día 29 de junio de 1974 a las 23:30 horas, la menor María de 12 años de edad fue violada en una casa desconocida por el soldado Manolo del Regimiento Blindado N° 2 Santa Rosa quien la condujo hasta ahí con otro militar de nombre Esteban.

D.- En el mes de marzo de 1975, la menor Berta de 13 años de edad fue violada por el Cabo Segundo Lisandro Sanhueza Sanhueza quien valiéndose de su arma de servicio y bajo amenaza de contarle a su padre lo sucedido la viola reiteradamente tres veces y en tres lugares distintos.

Por los hechos descritos se iniciaron los correspondientes procesos criminales ante tribunales militares, procesos en los que el Fiscal Militar correspondiente solicitó se decretara el sobreseimiento temporal, peticiones que fueron acogidas por el Comandante en Jefe de la Segunda División del Ejército. Respecto del proceso seguido ante el delito del que fue víctima Marcela, el Fiscal Militar solicitó sobreseimiento temporal por el delito de violación y acusó a 3 años y 1 día de presidio militar por el delito de abandono de puesto de centinela y a 100 días por ofensa a superior a lo que, finalmente, el Consejo de Guerra resolvió absolviendo por ambos delitos y condenando a 30 días por negligencia en el cumplimiento de su puesto de vigilancia, fallo que en definitiva es confirmado por el Comandante en Jefe de la Segunda División del Ejército.

4.- Aceptación a participar en el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas, asignación del caso y defensa a asumir.

Esta cuarta versión del tribunal sufrió una importante modificación en el sentido que la defensa y acusación de las partes estuvo a cargo de alumnos de las Clínicas Jurídicas de las Facultades de Derecho más reconocidas de Chile. Cabe destacar que en las versiones anteriores de este tribunal se invitaba a abogados quienes, individualmente, asumían la defensa de una u otra parte. Este cambio en los participantes fue sugerido por los propios integrantes del Tribunal analizándose que ello ayudaría a cumplir un doble propósito. En primer lugar, que alumnos de Derecho participaran en esta actividad, y en segundo lugar, que ello sirviera para sensibilizar aún más a la comunidad, puesto que estos alumnos pondrían en conocimiento a las personas que los rodean respecto de esta actividad y sus resultados, incorporando con ello a más personas en el análisis o interés por estos temas.

Sin perjuicio de las razones que se indicarán más adelante para aceptar la participación en esta instancia, estaba el interés académico que una actividad como ésta significaba para los alumnos de la Clínica Jurídica I de la profesora Lorena Lorca, permitiéndoles con esto demostrar a la sociedad el nivel de preparación e interés que nuestra facultad tiene en estos temas. Por otra parte se encontraba el interés de que nuestros alumnos sean actores intervinientes en instancias de este tipo, capacitados adecuadamente para ello, y con el adecuado compromiso del equipo académico en el apoyo que los alumnos requieren para estas actividades.

La asignación de los casos fue mediante un sorteo realizado por la Fundación Instituto de la Mujer entre los equipos participantes el día 6 de octubre de 2003. Sin perjuicio que trataremos este tema con mayor detalle en el capítulo III de esta memoria, resulta importante señalar en este momento que la acusación y defensa de cada caso tuvo una primera fase escrita, en la que cada equipo redactó un escrito en el que formuló sus acusaciones y descargos, produciéndose el intercambio de los escritos preliminares entre los equipos el día 3 de noviembre de 2003. Posteriormente se les dio plazo hasta el día 21 de noviembre de 2003 para entregar la versión definitiva de dichos escritos, haciéndose cargo de las alegaciones de la contraparte, para ser remitido a los miembros del jurado.

La presentación de los casos se desarrolló en una audiencia oral el día 11 de diciembre de 2003, la que se inició con la exposición de los casos por representantes de la sociedad civil para, a continuación, desarrollar los respectivos alegatos.

La acusación del segundo caso, acerca de las menores secuestradas y violadas, se realizó por el equipo de alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile a cargo de la Profesora Lorena Lorca Muñoz, correspondiendo la defensa al equipo de alumnos de la Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego

Portales.

Los alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile plantearon su acusación mediante los escritos correspondientes y el alegato basándose netamente en argumentos jurídicos, poniendo especial énfasis según lo solicitado por la organización del Cuarto Tribunal en la vulneración de los derechos de las mujeres por parte de agentes del Estado, interpeándolo a aplicar los instrumentos internacionales suscritos en materia de derechos humanos, para cumplir con su obligación de proteger y garantizar los derechos humanos de las mujeres. En los anexos de este trabajo se incorpora copia de los respectivos escritos, tanto la versión preliminar como la definitiva, y de la minuta de alegato

En este sentido se les dio absoluta libertad a los alumnos para utilizar todo tipo de materiales, aplicando los instrumentos internacionales vigentes en Chile, normas constitucionales, legales y los principios de justicia y equidad que se estimaran pertinentes para el caso particular.

El jurado del cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas estuvo compuesto por siete juristas de distinta orientación política. Ellos son Roberto Garretón, Cecilia Medina, Paulina Veloso, Miguel Otero, Ángela Vivanco, Lorena Fries y Carmen Domínguez. Los integrantes del jurado deliberaron en forma privada, sin intervención alguna de la Fundación Instituto de la Mujer, y sobre los requerimientos hechos por los abogados de las partes.

La decisión debió argumentarse a la luz de la legislación nacional, constitucional e internacional. Se les solicitó además, al igual que a los alumnos, poner especial énfasis en los instrumentos internacionales que no fueron considerados en los fallos judiciales.

Finalmente, a dos miembros del jurado se les asignó un caso y dieron cuenta de la decisión al público. En términos generales, el veredicto en ambos casos tratados fue que el Estado chileno no cumplió su deber, ya que no respetó el derecho a la libertad personal, el derecho a la vida, al honor y la protección de los niños y niñas. El jurado dictaminó además que hubo abuso de poder contra las mujeres y que la violencia sexual debe ser considerada como tortura. En el mes de mayo del año 2004 el tribunal entregará el fallo completo redactado, el que formará parte del libro que con el objeto de dar a conocer lo realizado en este cuarto tribunal, editará la Fundación Instituto de la Mujer, y cuyo lanzamiento se realizará en esa misma oportunidad.

En el caso específico de la participación de los alumnos del Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile fue necesario que, como trabajo previo, y, una vez recibida la invitación y aceptada (en principio) la idea de participar por parte de la profesora Lorena Lorca, ésta explicara a sus alumnos y ayudantes de qué se trataba la instancia, sumado al esfuerzo académico y tiempo que implicaría puesto que en el transcurso del semestre se continuarían realizando las actividades programadas en el curso, lo que significaría un trabajo adicional con el objeto de realizar ambas actividades en paralelo y sin que la atención a los patrocinados (personas a las que se atienden sus problemas reales por parte de los alumnos del curso con apoyo del equipo docente) se viera afectada por la participación en esta actividad extra académica.

La decisión de participar en esta instancia significó, entonces, un doble trabajo tanto para los alumnos como para el cuerpo académico, haciéndose imperioso el utilizar una determinada metodología de enfrentamiento del caso y preparación de los escritos y minuta de alegatos con la participación de todos los alumnos.

Dicha decisión fue motivada principalmente por el hecho de que los temas abordados implicaban el estudio de una variedad de disciplinas, Vg., derecho penal, justicia militar, derecho internacional, los que no son abordadas comúnmente en el curso de Clínica Jurídica I puesto que en este curso se estudian y abordan casos reales de baja o mediana complejidad, y solamente de materias laborales, civiles y menores, lo que implicaba que esta instancia otorgaba la oportunidad de realizar un trabajo en equipo, estudiando un tema interdisciplinario y de mayor complejidad al que los alumnos están acostumbrados. Cabe agregar, que se trataba de casos reales que habían sido conocidos y fallados por nuestros tribunales, lo que implicaba un mayor desafío aún.

Además, esta instancia implicaba poner en práctica una serie de técnicas y destrezas que se desarrollan y son propias del curso de Clínica Jurídica I impartido por la profesora Lorca, tales como la redacción de escritos, la realización de juicios simulados, discusiones legislativas, análisis de jurisprudencia, ética y oratoria. Todas estas facetas debían aplicarse y abordarse por los alumnos al momento de enfrentar el caso asignado, lo que implicaba ejercitar y reforzar las materias propias del curso. Por otra parte es muy importante destacar, que estaba contemplada en el curso realizar una actividad sobre la lectura y análisis de un artículo acerca de una concepción feminista del Estado y del Derecho, instancia que coincidía plenamente con los fines que la Fundación Instituto de la Mujer tiene al momento de organizar estos Tribunales de Derechos de las Mujeres.

Como premisas básicas para aceptar participar se concordó (escuchando previamente las opiniones de los alumnos y la decisión unánime de éstos) que ésta se haría sin dejar de lado las actividades programadas originalmente en el curso; que en ella participarían todos los alumnos del curso asumiendo cada uno un compromiso claro y exigido por la profesora en los plazos y formas acordados; que la argumentación a utilizar debía representar a todos los alumnos del curso (asumiendo que éstos tienen diferentes visiones políticas, religiosas e históricas) en miras a invocar como argumentos claves aquellos que se espera respetar en toda interpretación jurídica que se quiera hacer respecto de estos casos teniendo presente las normas procesales y sustanciales que les eran exigibles; que la defensa se centraría en argumentos jurídicos y que serían los propios alumnos los que, en definitiva, acordarían los argumentos a utilizar, el orden en que se desarrollarían y las personas que participarían en cada etapa.

Se les explicó a los alumnos que el caso asignado sería mediante un sorteo, y que podía existir eventualmente un posible conflicto entre los valores personales y pensamiento político de cada uno y el caso asignado. Además se les advirtió que podía existir un grado de dificultad mayor al de los casos abordados por ellos en el curso, debido a que no se contempla dentro de su programa semestral la tramitación de causas criminales.

Como se buscó en todo momento que la participación de los alumnos fuera voluntaria, se les dio el plazo de una semana para decidir. Vencido éste y estando de

acuerdo los quince alumnos del curso en participar en esta actividad se acordó que se asumía un compromiso serio, pues a pesar de ser voluntario, y debido a que se estaba representando a la Universidad en una instancia de debate público importantísimo a nivel nacional, la participación de este grupo de alumnos debía reflejar el conocimiento y preparación que en este aspecto se les entrega por parte de su Facultad de Derecho.

5.- Curso de Clínica Jurídica I en el Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

El curso de Clínica Jurídica I es de carácter semestral y obligatorio para los alumnos que cursen séptimo u octavo semestre de la carrera de Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile y que hayan aprobado satisfactoriamente los ramos que son pre requisito de este curso. Según lo describe el propio programa del curso “está formado por un conjunto de actividades docentes que tienden a incentivar en el alumno las capacidades necesarias para identificar los problemas jurídicos que presenta el enfrentamiento de un caso real en materias de bajo nivel de dificultad, su evaluación, las posibles alternativas de solución y la planificación y ejecución de acciones resolutorias; procura que el alumno sea capaz de aplicar el razonamiento correspondiente a la solución de problemas jurídicos de menor complejidad extraídos de la realidad; le otorga los elementos básicos para realizar el enfrentamiento ético del mismo, en las distintas alternativas de solución y procura que el alumno adquiera y desarrolle las técnicas, destrezas y habilidades básicas para el desempeño adecuado de la profesión.”⁸

En la formulación de objetivos de este curso se encuentran algunos generales y otros específicos a cada profesor. Como objetivos generales del curso Clínicas Jurídicas I (según el programa del Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho) se busca que el alumno logre:

“1° Identificar los problemas jurídicos que presenta el enfrentamiento de un caso en materias de bajo nivel de dificultad, su evaluación, las posibles alternativas de solución y la planificación y ejecución de acciones resolutorias concretas.

2° Aplicar el razonamiento jurídico correspondiente a la solución de problemas concretos extraídos de la realidad.

3° Identificar posibles conflictos de intereses en el trabajo profesional y evaluar, desde la dimensión ética, las distintas alternativas de solución en el proceso de toma de decisiones profesionales.

4° Manejar adecuadamente las técnicas, destrezas y habilidades básicas necesarias para el desempeño adecuado de la profesión, especialmente en el área de la Entrevista

⁸ DEPARTAMENTO ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO. 2001. Programa curso obligatorio Clínicas Jurídicas I .Facultad de Derecho. Universidad de Chile. Pág. 2.

Profesional, la Expresión Oral y Escrita, la Negociación y su aplicación al quehacer del abogado y el manejo de las fuentes del Derecho.”⁹

Como se señaló anteriormente, a su vez cada profesor teniendo presente estos objetivos generales del curso persigue el cumplimiento de determinados objetivos específicos que asume al impartir este curso. En el caso de la profesora Lorena Lorca, el curso de Clínica Jurídica I que ella imparte pone “especial énfasis en la estimulación y el desarrollo en los alumnos de las capacidades necesarias para realizar adecuadamente el proceso de enfrentamiento profesional del caso, por medio del razonamiento jurídico y búsqueda, creación, selección y ejecución de alternativas de solución.”¹⁰

De la misma manera busca estimular a los alumnos a trabajar en equipo, asignándoseles roles e interrelacionándose con el cliente, y estimular en ellos “la capacidad de conocer y participar en los diversos ámbitos del quehacer de un abogado para que, de esta forma, pueda decidir con mayor conocimiento qué área o aspecto del ejercicio de la profesión es el que más le atrae.”¹¹

El curso Clínica Jurídica I de la profesora Lorena Lorca se divide en tres etapas:

Una primera etapa en la que se introduce a los alumnos en el contenido del programa y funcionamiento del departamento. De esta manera, se les explica el rol de profesional que deberán asumir en el trabajo con personas de escasos recursos, y los demás aspectos necesarios para su adecuado desempeño ante los Tribunales de Justicia. Asimismo, se acerca a los alumnos a la realidad de la labor desempeñada por diversos funcionarios auxiliares de la función jurisdiccional, sin perjuicio de la integración de los conocimientos teóricos de la carrera que se consideran prerrequisitos del curso.

La segunda etapa contempla las técnicas de entrevista, negociación, oratoria, escrituración, uso y manejo de fuentes legales. Además se analizan situaciones que llevan implícitos problemas éticos a fin de discutir sobre este tema.

La tercera etapa comprende la realización de actividades didácticas que permitan a los alumnos repasar y aplicar los contenidos aprendidos y discutidos sobre temas jurídicos de actualidad. Se discuten proyectos de ley, fallos, casos judiciales importantes, etc. Se contempla asimismo la lectura y análisis en clases del tema de la discriminación en el derecho, especialmente de género, el que está considerado así sólo por la profesora Lorena Lorca en este curso y en todo el departamento de Enseñanza Clínica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Paralelamente a las actividades propiamente clínicas, los alumnos desarrollan una actividad final que se refiere a tramitar un juicio simulado y otros temas de interés para los alumnos.

⁹ DEPARTAMENTO ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO. 2001. Programa curso obligatorio Clínicas Jurídicas I. Facultad de Derecho. Universidad de Chile. Pág. 2, 3.

¹⁰ LORCA MUÑOZ, LORENA. 2003. Programa del Curso Clínicas Jurídicas I, primer semestre año 2003. Departamento Enseñanza Clínica del derecho. Facultad de Derecho. Universidad de Chile Pág. 2.

¹¹ LORCA MUÑOZ, LORENA. 2003. Programa del Curso Clínicas Jurídicas I, primer semestre año 2003. Departamento Enseñanza Clínica del derecho. Facultad de Derecho. Universidad de Chile Pág. 1.

Para los efectos de la distribución del trabajo docente y asistencial, se destina preferente una hora y media de clase, al desarrollo de las unidades temáticas y actividades especialmente programadas y media hora de cada día de clase a la atención de público y al trabajo clínico con las causas asignadas a cada alumno.

Teniendo en consideración dicha división y calendarización del curso, se tuvo pedagógicamente como principal razón al momento de aceptar la invitación, que esta actividad compartía plenamente los objetivos del curso debiendo realizarse precisamente en un momento en que el desarrollo del curso coincidía con los fines propuestos por el Tribunal de Mujeres.

Junto a lo anterior se observaba que, desde la perspectiva metodológica, el participar en esta instancia implicaba desarrollar una adecuada forma en relación al enfrentamiento del caso teniendo en consideración que sería un trabajo grupal en donde se deberían analizar lo dispuesto por distintas disciplinas del derecho; exigía en los alumnos el desarrollo de destrezas que habían sido implementadas en este curso y les permitía tomar decisiones éticas en torno a la forma de enfrentar este caso.

Se suma a ello el que este curso utiliza un método de enseñanza activa del derecho y tiene entre las técnicas utilizadas la enseñanza del derecho a través del método de casos; el método clínico; la tutoría, grupo de trabajo, la interrogación didáctica, el debate y el dialogo, tomando en cuenta que lo que prima en la enseñanza del derecho, por regla general, es la enseñanza a través de la clase magistral. De esta manera, el curso se encuentra en plena coincidencia desde la perspectiva metodológica con lo que se ha incentivado en esta Facultad desde el momento en que se modifica la malla curricular, tendiendo cada vez en mayor medida a una enseñanza activa del derecho.

Este cambio en la malla curricular y en la metodología de enseñanza obliga al equipo académico a revisar y plantear cambios que desde la didáctica universitaria permita un mejor logro en el conocimiento del derecho por parte de los alumnos y en una adecuada integración de éstos sin perder de vista el enfoque ético y la eficacia que debe tener la solución a los problemas que se les planteen.

Es en ese marco que se analizará lo realizado por el curso ante el Cuarto Tribunal de Mujeres teniendo presente la mirada metodológica para proponer, finalmente, una metodología para enfrentar casos en la enseñanza del Derecho.

CAPITULO II. METODOLOGÍAS DE ENFRENTAMIENTO DE PROBLEMAS.

1.- Introducción.

Este capítulo tiene por objetivo principal, dar al lector una visión general sobre las distintas formas que existen al momento de enfrentar un problema, esta exposición será realizada en una forma teórica, citando a una serie de autores que han escrito sobre este tema.

En especial, el inicio de este capítulo tiene como finalidad precisar una serie de conceptos necesarios para desarrollar en forma correcta este tema y evitar confusiones, sigue con una breve reseña histórica sobre la forma de enseñar. Se aborda específicamente el método activo, sus técnicas y las principales características de éstas.

En la parte final de este capítulo se desarrollan pormenorizadamente distintas formas de enfrentar un problema, con sus principales etapas y requerimientos básicos.

2.- Nociones Generales

2.1.- Conceptos.

Para comenzar resulta necesario señalar algunos conceptos sobre método, técnica y didáctica jurídica.

El autor Badenes señala el siguiente concepto de método “El método no es otra cosa que las directivas seguidas por el espíritu para penetrar en un objeto cualquiera del conocimiento humano y llegar a hacerse dueño.

Toda actividad humana necesita de la metodología, pero esencialmente precisa de ella la ciencia. En las ciencias y artes se cultiva con exquisito cuidado el método, que viene a constituir como el noviciado del pensamiento y la acción. El pórtico de toda ciencia lo constituye su método, puesto que sólo a través de él la ciencia adquiere su genuina realidad científica”¹².

También se ha señalado que “El método se concibe en cualquier trabajo científico como la senda para seguir y conseguir los objetivos propuestos. Se trata de una estrategia ordenada, coherente e interrelacionada. En palabras de BERNARDO CARRASCO (1991,p.14)/(...) podría definirse el método didáctico como la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados deseados. También puede decirse que el método didáctico consiste en proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber, la transmisión del mismo o la formación total de la persona”¹³.

Un concepto de método más preciso para la enseñanza del derecho, lo entrega Witker al decir que: “El método en el campo de la enseñanza es el conjunto de procedimientos adecuados para lograr un fin específico. En el área de la formación del abogado, el método será el camino que elegimos para llegar a formar un profesional crítico, creador y útil a la sociedad en que sirve. En otras palabras, a formar un científico del derecho y abogado abierto al cambio social y al desarrollo”.¹⁴

Por su parte, la técnica se puede concebir como “los instrumentos que nos permiten concretar cada una de las unidades didácticas del programa”¹⁵

¹² RAMÓN BADENES GASSET. 1959 . Metodología del Derecho. Barcelona. Bosch Casa Editorial

¹³ PROPUESTA DIDÁCTICA GENERAL <http://www.espaciogeografico.net/Secundarias/PageEdu/Propuesta/Textoprop.html> . (impreso el 13/11/2001).

¹⁴ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la enseñanza del Derecho. Bogotá, Colombia. Editorial Temis. Pág. 76

¹⁵ PROPUESTA DIDÁCTICA GENERAL <http://www.espaciogeografico.net/Secundarias/PageEdu/Propuesta/Textoprop.html> . (impreso el 13/11/2001)

La técnica de la enseñanza para Witker es “(...) el conjunto de recursos que viabilizan y llevan a cabo el objetivo perseguido por el método”¹⁶.

Este mismo autor señala que “El conjunto de técnicas de la enseñanza se denomina didáctica. Para el derecho, la didáctica jurídica es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos que ponen en movimiento un método determinado.”¹⁷. Compartimos el concepto dado por este autor para definir didáctica.

En este momento nos encontramos habilitados para esbozar, en términos simples, un concepto de método, técnica y didáctica. Esto resulta necesario, si se considera que hay muchos autores que utilizan indistintamente uno u otro concepto para señalar lo mismo.

Método se puede definir como el camino o senda que en forma ordenada, racional y lógica nos permite conseguir los objetivos propuestos.

Técnica se puede definir como el conjunto de instrumentos que permiten llevar a cabo y concretizar el objetivo perseguido por el método.

Y didáctica es el conjunto de técnicas de la enseñanza. Para el derecho, la didáctica jurídica es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos que ponen en movimiento un método determinado.

2.2.- Evolución Histórica.

Los principales enfoques sobre la enseñanza, que han ido evolucionando de manera paralela a la evolución de las concepciones sobre el aprendizaje ofreciendo y proporcionando señales sobre las condiciones óptimas para enseñar, pueden concretarse así:

“La Clase Magistral: Antes de la existencia de la imprenta (siglo XV) y de la difusión masiva de los libros, cuando unos pocos accedían a la cultura el profesor (en la universidad o como tutor de familia) era prácticamente el único proveedor de información que tenían los estudiantes (las bibliotecas universitarias y monacales) y la clase magistral eran la técnica de enseñanza más común. El aprendizaje buscaba la memorización del saber que transmitía el maestro.

La Clase magistral y el libro de texto: Poco a poco los libros se fueron difundiendo en la sociedad se crearon muchas nuevas bibliotecas la cultura se fue extendiendo en las distintas clases sociales y los libros fueron haciendo acto de presencia en las aulas. No obstante, el profesor seguía siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos y su memorización por parte de éstos seguía considerándose necesaria, a pesar de la existencia de diversos pensadores sobre temas pedagógicos (Comenius, Rousseau...), algunos de los cuales defendían ideas distintas.

El libro de texto complementaba las explicaciones magistrales del profesor y a veces

¹⁶ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogotá, Colombia. Editorial Temis. Pág. 76.

¹⁷ Idem.

sugería ejercicios a realizar para reforzar los aprendizajes.

La Escuela Activa: A principios del siglo XX y con la progresiva “democratización del saber” iniciada el siglo anterior (enseñanza básica para todos, fácil acceso y adquisición de materiales impresos) surge la idea de la “escuela activa”. Se considera que el alumno no tiene que estar pasivo recibiendo y memorizando la información que le proporcionan el profesor y el libro de texto; la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar todas sus capacidades (creatividad, iniciativa).

No obstante, y a pesar de diversas reformas en los planes de estudios, durante todo el siglo XX esta concepción coexistió con el modelo memorístico anterior basado en la clase magistral del profesor y el estudio del libro texto, complementado todo ello con la realización de ejercicios de aplicación generalmente rutinarios y repetitivos.

La enseñanza abierta: A finales del siglo XX los grandes avances tecnológicos y el triunfo de la globalización económica y cultural configura una nueva sociedad, la “sociedad de la información”. En este marco, con el acceso cada vez más generalizado de los ciudadanos “mass media” e internet, proveedores de todo tipo de información, y pudiendo disponer de unos versátiles instrumentos para realizar todo tipo de procesos con la información (los ordenadores), se va abriendo paso un nuevo curriculum básico para los ciudadanos y un nuevo paradigma de la enseñanza: “la enseñanza abierta”.

En este nuevo paradigma, heredero de los principios básicos de la escuela activa, cambian los roles del profesor, que reduce al mínimo su papel como transmisor de la información: presenta los temas enfatiza en los aspectos más importantes, destaca sus aplicaciones, motiva a los alumnos hacia su estudio.

Los estudiantes pueden acceder fácilmente por su cuenta a cualquier clase de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación, organizador de entornos de aprendizaje, tutor, consultor...”¹⁸

3.- Método Activo de Enseñanza.

El método tradicional de enseñanza que tiene como principal técnica, la clase magistral, está siendo complementado cada día más con el método activo de enseñanza, que supone un activismo didáctico, que busca que el alumno tenga un papel más activo y participativo en su educación, dejando de ser un mero oyente.

Basándonos en Humberto E. Ricord¹⁹, los métodos pedagógicos para que sean

¹⁸ MARQUES GRAS, DR. PERE. Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación., UAB. <http://dewey.uab.es/pmarques>.

¹⁹ RICORD, HUMBERTO E. 1971. *Universidad y Enseñanza del Derecho*. México. Impresiones Modernas. Pág. 96.

eficaces deben tener en cuenta ciertos factores como: a) el fin de enseñanza que se persigue; b) la naturaleza de la asignatura que se trata y c) El alumno. Resulta obvio que para la capacitación de profesionales no deberían adoptarse los mismos métodos que para capacitar científicos o investigadores; que una materia de acentuado carácter histórico, como el Derecho Romano, exige métodos de enseñanza distintos a los que se usarían para aprender Derecho Procesal; que un método apto para un grupo selecto o reducido, bien podría fracasar si se aplica con grupos masivos.

De lo antes señalado se puede desprender que el sistema tradicional de enseñanza y un método activo pueden ser utilizados en forma conjunta, sin que uno excluya al otro, y va a depender del fin que se persiga, de la naturaleza de la asignatura y de los alumnos (entendiéndose la capacidad de éstos, el grado de conocimiento, el número), cuál de los dos métodos deba predominar o en qué proporción se deben utilizar.

La enseñanza activa puede ser definida como “la búsqueda y pesquisa de conocimientos por parte del estudiante, dirigido y orientado por el maestro. El estudiante es el ejecutor de su proceso de aprendizaje, colocado en situaciones ambientales y didácticas estructuradas por el maestro.

En lugar de espectadores pasivos de su formación que se asoman a las clases sin ningún trabajo previo, los estudiantes, verdaderos protagonistas de la función docente, han de preparar los materiales entregados o indicados por el profesor, con inquietudes de interrogantes, dispuestos a discutir académicamente bajo la dirección del docente”²⁰

Ricord en su libro cita a Roger Cousinet quien señala “Se llaman métodos activos los instrumentos de trabajo que se ponen en manos de los alumnos a fin de que puedan servirse de ellos para aprender, en oposición a los métodos didácticos, instrumentos de que se sirve el maestro para enseñar”²¹

4.- Técnicas.

Por su parte, existen diversas técnicas didácticas que se pueden utilizar en la enseñanza del derecho, entre ellas se encuentran las que se pasan a exponer, las que pueden ser utilizadas en conjunto o algunas de ellas en una clase o unidad temática. La utilización de una u otra técnica estará dada por los factores señalados en el punto anterior que son a) los objetivos del curso, unidad temática o clase; b) la naturaleza de la asignatura; c) los alumnos. Para este acápite se seguirá la clasificación realizada en “Propuesta Didáctica General”.²²

²⁰ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogota, Colombia. Editorial Temis. Pág 78.

²¹ RICORD, HUMBERTO E. 1971. Universidad y Enseñanza del Derecho. México. Impresiones Modernas. Pág98.

²² <http://www.espaciogeografico.net/Secundarias/PageEdu/Propuesta/Textoprop.html> . (impreso 13/11/01)

4.1.- La exposición didáctica o clase magistral.

El autor Tejada nos dice que “como destaca Torre (1995, 355) este tipo de estrategia y técnicas de trabajo se caracterizan por predominar la directividad de quien las planifica sobre la iniciativa de quien aprende; por partir de los objetivos orientadores del proceso; por primar la eficacia sobre los efectos secundarios; por buscar resultados a corto plazo; por conseguir mayor rapidez en los aprendizajes”²³.

Esta técnica es sobre todo útil en la fase introductoria del aprendizaje de cada unidad didáctica, así como para orientaciones preceptivas en la organización de grupos y en trabajos de gran grupo. Las clases teóricas presentan sus ventajas y limitaciones.

“De una parte posibilitan una mayor rapidez y economía de tiempo en la transmisión de conocimientos, a la vez que permiten el control por parte del profesor de la homogeneidad de la información recibida por los alumnos. Sin embargo, por otra, conlleva la limitación de una insuficiente comunicación entre profesor y el alumno por la perenne actitud receptiva de éste; así como la falta de control de la asimilación de los conocimientos impartidos, debido principalmente a la falta de tiempo de reflexión tras la explicación de los conceptos. Asimismo, estos suelen limitarse a lo expuesto en clase y rara vez realizan una ampliación bibliográfica”.²⁴

Para Witker la clase magistral, “no obstante exhibir una serie de factores negativos en la formación de los estudiantes, la clase magistral ofrece elementos positivos, algunos muy concretos, como la economía de su organización y la posibilidad de sistematizar información dispersa de difícil acopio, por parte de grupos numerosos de estudiantes”²⁵

4.2.- El trabajo en equipo.

Para Ricord esta técnica tiene su origen y características generales las siguientes, “Gran acogida ha tenido, sobre todo en la escuela primaria, la técnica pedagógica del trabajo en equipos, ideada y perfeccionada por Roger Cousinet, entre 1920 y 1940. Las ideas iniciales de este pedagogo francés se dirigieron a sustituir la clase impuesta, con tema programado o prefijado, para ser escuchada por todos los alumnos, por una clase activa, de aprendizaje mediante trabajo, en que los estudiantes se dividen en grupos y cumplen por su propia cuenta, en plena libertad, las tareas escogidas por ellos entre las actividades propuestas por el maestro”²⁶

En cambio, otro autor, señalaba un origen distinto de esta técnica. “Esta técnica puede considerarse como una de las variantes del trabajo entre iguales (Johnson, D. W.,

²³ TEJADA FERNÁNDEZ, JOSÉ. Enero-Abril 2000. Revista Española de Pedagogía. (Número 215)

²⁴ <http://www.espaciogeografico.net/Secundarias/PageEdu/Propuesta/Textoprop.html> (impreso 13/11/01)

²⁵ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogota, Colombia. Editorial Temis. Pág. 78

²⁶ RICORD, HUMBERTO E. 1971. Universidad y Enseñanza del Derecho. México. Impresiones Modernas. Pág. 114

Johnson, R. T. Cooperation and competition: Theory and Research, Edina Interaction Book, 1989), que se caracteriza por; Interdependencia positiva; Interacción cara a cara; Responsabilidad Individual; Habilidades Sociales; Autorreflexión de grupo.”²⁷

Como se puede apreciar, de lo señalado por los autores antes citados, no existe unanimidad, en cuanto al origen de la técnica de trabajo en equipos.

Los beneficios que reporta la utilización de esta técnica “... permite agrupar a los alumnos de manera flexible en el aula a fin de incrementar su participación en el justo de una mejor educación. Es fuente de motivación: su funcionalidad, su articulación con la misma realidad, la posible contribución a la cultura, la solución de interrogantes, la realización de propuestas, la resolución de prácticas adecuadas y graduadas. Todo ello y las buenas relaciones entre profesor y alumno elevan el grado de estima y de éxito del educado”.²⁸

“En esencia, el profesor actúa en todo momento con un tacto muy especial, con habilidad extrema, con dominio de la técnica grupal, cuidando de que los alumnos vean en él a un guía, al principio, y después un miembro más del equipo, que sólo tiene necesidad de participar en casos indispensables, debido a su mayor conocimiento y mejores experiencias”²⁹

4.3.- La interrogación didáctica, el debate, la discusión dirigida y el diálogo.

Todas estas técnicas tienen un común denominador que es la conversación entre el profesor y el alumno. La interrogación didáctica “cuenta con gran tradición desde Sócrates quien consolidó la Mayéutica como método de enseñanza aprendizaje. Apoyada en procedimientos inductivos antes que deductivos, es una estrategia de las más potentes”³⁰.

Tanto el debate como el diálogo con sus múltiples posibilidades son estrategias que se basan en las informaciones ya expuestas o en conocimientos ya adquiridos con el fin de poner en relación los mismos y llegar a una determinada conclusión.

Por su parte, la discusión dirigida “consiste en que los alumnos analicen críticamente un asunto o problema relacionado con los contenidos a través de la lectura y estudio de textos y/o mapas temáticos, de tal modo que sean capaces de explicar las ideas y exponer las preguntas y dudas que deriven de los mismos”³¹

²⁷ TEJADA FERNÁNDEZ, JOSÉ. Enero-Abril 2000. Revista Española de Pedagogía. (Número 215)

²⁸ <http://www.espaciogeografico.net/Secundarias/PageEdu/Propuesta/Textoprop.html> (impreso 13/11/01)

²⁹ RICORD, HUMBERTO E. 1971. Universidad y Enseñanza del Derecho. México. Impresiones Modernas. Pág. 118

³⁰ TEJADA FERNÁNDEZ, JOSÉ. Enero-Abril 2000. Revista Española de Pedagogía. (Número 215)

³¹ <http://www.espaciogeografico.net/Secundarias/PageEdu/Propuesta/Textoprop.html> , impreso 13/11/2001

4.4.- Los Seminarios.

El Seminario como técnica metodológica supone que los alumnos preparen un determinado tema antes de reunirse con el profesor, en dicha oportunidad se analizará dicho tema con detalle, además, esta técnica incentiva la investigación en el alumno. Los seminarios “como medio de formación e información, suponen una preparación anterior para que los alumnos asistan con algunas nociones del tema a tratar. Asimismo, puede ser interesante que pequeños grupos de alumnos efectúen una revisión bibliográfica sobre el tema propuesto o previamente elegido y que tras la discusión con el profesor de la asignatura lo exponga a sus compañeros en el seminario”³².

“La importancia metodológica del seminario radica en la actividad, en su especialidad, y en ser una forma colectiva de trabajo. Actividad, porque lo reducido del grupo y la igualdad básica que presupone (el previo conocimiento del material), facilitan la participación de todos los miembros. Especialidad, porque en un seminario no se busca una información en extensión, sino profundizar sobre determinado tema.”³³

4.5.- Las Tutorías.

Las tutorías tienen como función “el estudio dirigido y el asesoramiento académico-metodológico y psicológico del estudiante.

Las tutorías constituyen un método complementario de formación personalizada.

El sistema de tutorías exige la formación de una relación entre un tutor y un grupo de estudiantes, así como reuniones periódicas de forma individual o con muy pocos alumnos.

El alumno recibe atención personalizada al ser una reunión individual con el tutor o un grupo más reducido que en los debates de los seminarios. Permite aclarar las dudas que cada alumno de forma individual tiene. Permite una atención personalizada.

Se critica el método de las tutorías por ser muy costoso en tiempo y requerir una gran cantidad de profesores y muchas horas de trabajo”³⁴

Para Ricord la llamada tutoría o asesoría académica “consiste en la tarea de orientación que lleva a cabo el profesor, con respecto al alumno, en plan de (consejero), a fin de que pueda vencer toda clase de dificultades, principalmente académicas...”³⁵

Como señala Verónica Astrosa³⁶, la tutoría académica representa una serie de acciones para salvaguardar, defender, dirigir a un individuo en su paso por el aprendizaje.

³² <http://www.espaciogeografico.net/Secundarias/PageEdu/Propuesta/Textoprop.html> (impreso 13/11/01)

³³ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogota, Colombia. Editorial Temis. Pág. 86

³⁴ MODELO DIDÁCTICO OPERATIVO. <http://bethlemitas.edu.co/bethlemitas.edu.co/CB-MDO.HTML>

³⁵ RICORD, HUMBERTO E. 1971. Universidad y Enseñanza del Derecho. México. Impresiones Modernas Pág. 98

Tiene como función el estudio dirigido y el asesoramiento académico metodológico y psicológico del estudiante, constituyen un método complementario de formación personalizada.

El sistema de las tutorías tal como se las entiende de forma tradicional en las Universidades inglesas, y luego en parte copiadas por algunas americanas, exige la formalización de una relación entre un tutor y un grupo de alumnos, así como reuniones periódicas de forma individual o con muy pocos alumnos.

Las tutorías presentan una serie de ventajas: sirve de sistema de retroalimentación para el profesor; permite aclarar dudas individuales; permite a los estudiantes que quieran profundizar en un tema informarse sobre él, localizar información; si existe una reunión periódica, permite hacer un seguimiento de los alumnos y los motiva.

5.- Didáctica activa.

Se denomina didáctica activa a “las variables técnicas que permitan poner en movimiento el método activo de aprendizaje del derecho”³⁷

El mismo autor sigue exponiendo que los recursos didácticos activos son:

“a) Transmisión oral de conocimientos adquiridos por el maestro, que sitúa los casos concretos de estudio en el contexto de los principios generales de una institución. Aquí rescatamos el valor pedagógico de clase-conferencia que sirve para insinuar y relacionar los estudios particulares con el esquema global de los sistemas jurídicos.

b) Transmisión escrita de conocimientos, que se expresa en la entrega de minutas, pautas, resúmenes de obras, capítulos relevantes o exposición escritas de algún tema.

c) Realización foros, seminarios, paneles etc.

d) Práctica, consistente en el ejercicio del quehacer profesional (redactar demandas, contratos, declarar impuestos, etc.) con base en situaciones hipotéticas planteadas por el docente.

e) Lecturas controladas.

f) Análisis de jurisprudencia.

g) Aprendizaje clínico del derecho.

h) Investigación dirigida.”³⁸

³⁶ ASTROSA, VERÓNICA. 2002. La Tutoría Académica. Apuntes de Clases.

³⁷ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogota, Colombia. Editorial Temis. Pág. 79

³⁸ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogota, Colombia. Editorial Temis. Pág. 79

6.- La Enseñanza Clínica del Derecho, el Método de Casos Jurisprudenciales y el Método de Problemas

Estas técnicas(denominadas así acorde a los conceptos expresados anteriormente y con el objeto de aclarar el sentido y estudio de los mismos aun cuando los autores los conceptualicen como métodos) son propias de la enseñanza activa del derecho (de los métodos activos de enseñanza) y serán tratadas en apartados especiales en este capitulo por la importancia que revisten en el presente trabajo y la necesidad que existe de diferenciarlos correctamente, señalando sus principales características.

6.1.- La Enseñanza Clínica del Derecho.

“Una de las limitaciones que se observan en la enseñanza tradicional del derecho es la extremada conceptualización de los estudios, que aleja al estudiante de la realidad jurídico-social.

La enseñanza clínica ha sido una preocupación constante en las facultades, sin que se haya podido elaborar toda una política al efecto. Las prácticas forenses, la enseñanza práctica, pasantía en los tribunales, las clínicas jurídicas dependientes de los seminarios, han sido los instrumentos más frecuentes.

Este nuevo enfoque de la llamada Enseñanza Práctica del Derecho persigue los siguientes objetivos:

- a) Confrontar al alumno con el estudio abstracto de la norma y su aplicación.
- b) Dar la forma real de actuar en la solución encontrada al problema legal.
- c) Dar unidad al derecho aprendido,
- d) Enriquecer al estudiante con la vivencia del derecho en el ámbito de la sociedad y sus problemas.
- e) Colaborar en la prestación de asistencia jurídica a los sectores marginados de la sociedad.
- f) Detectar los problemas legales de la mayoría de los ciudadanos.
- g) Realizar investigaciones jurídicas, recopilar información, elaborar conceptos y teorías que coadyuvan a la formulación de un nuevo ordenamiento jurídico.
- h) Suscitar en el estudiante valores solidarios que lo sensibilizan en relación con los problemas sociales, y al mismo tiempo lo llevan a ejercer habilidades y destrezas en la solución misma de problemas reales”.³⁹

Cabe destacar que, como se puede apreciar, los objetivos del curso Clínicas

³⁹ . WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogota, Colombia. Editorial Temis. Pág. 88

Jurídicas I del Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho de la Facultad señalados en el capítulo I de este trabajo, son más amplios que los expuestos por este autor. El curso de Clínica Jurídicas I, no sólo busca que el alumno conozca y resuelva problemas reales, sino formar al futuro profesional de una manera integral, como es en aspectos éticos, proporcionándole técnicas y habilidades de entrevista, negociación, oratoria, discusión legislativa.

6.2.- Método de Casos Jurisprudenciales.

“Todos sabemos que el case method o case system alcanzó la categoría de método de enseñanza jurídica a partir de fines del siglo XIX, gracias a las innovaciones de Christopher Columbus Langdell, profesor de la Universidad de Harvard desde 1870. El ordenamiento jurídico norteamericano, en que buena parte del Derecho es de tipo consuetudinario, y en que la jurisprudencia es una de las fuentes principales de creación de la norma jurídica (stare decisis)...”⁴⁰

En líneas generales el método de casos, “se basa en la idea de que la mejor forma de enseñar el derecho es estudiar las sentencias de los tribunales sobre asuntos de la más variada índole y extraer de ellos, por medio de un razonamiento inductivo, una comprensión de los principales campos o clasificación en el derecho y sus reglas generales y principios, aplicables a esas materias.

Mediante este sistema se adquiere la necesaria destreza para poder analizar la relevancia de los hechos en una situación concreta, y se conoce el derecho a través de su forma normal de expresión en un sistema judicialista: la sentencia.”⁴¹

Para otro autor el método de casos “constituye un sistema muy propicio para que se le enseñe y aprenda a base del estudio y comentario de los precedentes judiciales, en vez de hacerlo sobre la base de conocimientos generales, teorías abstractas o disposiciones de la ley. Y sobre todo, para los fines de una enseñanza marcadamente profesional, el case method resultaba insustituible. La metodología de Langdell se extendió por todos los Estados Unidos y por los países del common-law, pero la enseñanza inglesa le ha sido hostil”⁴²

Algunas críticas que se han formulado al método de casos la señala Ricord “El método de casos no ha estado exento de importantes críticas. André y Zuzanne Tunc las resumen del modo siguiente: (El método empleado es incuestionable lento y pesado. Algunos lo estiman muy formativo y, a veces, olvidando el ejemplo de Inglaterra, declaran que es el único apto para la enseñanza de un derecho esencialmente judicial. Otros dudan de su eficacia y se preguntan si, en realidad, no estrellan el Derecho en la cabeza de los estudiantes, al no exponerles más que casos concretos en donde los principios aparecen en conflicto, sin haberlos formado antes en esos mismos principios, ni haberles

⁴⁰ RICORD, HUMBERTO E. 1971. *Universidad y Enseñanza del Derecho*. México. Impresiones Modernas. Pág. 110

⁴¹ WITKER V., JORGE. 1987. *Metodología de la Enseñanza del Derecho*. Bogotá, Colombia. Editorial Temis. Pág. 90.

⁴² RICORD, HUMBERTO E. 1971. *Universidad y Enseñanza del Derecho*. México. Impresiones Modernas. P ág. 111

proporcionado un panorama del Derecho, aunque sea superficial, sintético y relativamente digno de confianza. Casi todos están de acuerdo en reconocer que si bien estimula el interés de los estudiantes durante su primer año de estudios, pierde enseguida esta ventaja”.⁴³

6.3.- Método de Problemas.

Como señala Witker, el método de problemas, “consiste en plantear un problema hipotético constituido por una serie de hechos con diversas implicaciones jurídicas, cuya posible solución es descubierta y discutida por los alumnos bajo la dirección del profesor. Se trata, pues, no ya de descubrir la regla de derecho aplicada por el juez en su solución, sino de aplicar una norma que ya es conocida a diversos tipos de situaciones planteadas”⁴⁴.

7.- Método de Problemas.

En el acápite anterior se expusieron las ideas generales que diferencian al método clínico, método de casos y método de problemas. Corresponde ahora realizar el estudio pormenorizado del método de problemas, entendiendo como tal cualquier forma de enseñanza que implique la utilización de problemas para conseguir el aprendizaje del alumno.

El papel que desempeña el alumno en el método de problemas es totalmente opuesto al que tiene en el método tradicional, ya que, “es el alumno quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento. El método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno”⁴⁵

Se puede señalar que “resolver problemas implica investigar, y para ello es útil el conocimiento organizado del área correspondiente, y su relación con generalizaciones significativas, organizado por el estudiante y aplicado por él a una variedad de contextos.

En tal sentido, la escuela debe proveer no sólo la información, y criterios para seleccionarla según cada problema particular a resolver, sino también un bagaje de experiencias diversas entre sí, puesto que hay una relación neta entre tener conciencia de la experiencia de un problema en un área y tener experiencia en esa área.”⁴⁶

⁴³ Idem.

⁴⁴ WITKER V., JORGE. 1987. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Bogota, Colombia. Editorial Temis. Pág. 90

⁴⁵ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. “El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica”. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

En definitiva el objetivo “de desarrollar la capacidad de resolver problemas no apunta sólo a que el alumno pueda resolver determinado problema, pues lo primero tiene efectos sobre el conjunto de toda la personalidad. El desarrollo de estas capacidades es responsabilidad del docente, quien no debe confundir resolver problemas con aplicar ejercicios, los cuales suelen no requerir más que la aplicación de una fórmula o esquema prefijado y válido para todos los casos semejantes. Por ello, debe estimularse lo que se llama el pensamiento divergente, correlato de la ‘actitud científica’ (que no es lo mismo que conocimiento acerca de la ciencia y el método científico, adquiribles mediante la simple lectura).”⁴⁷

Así, podemos señalar que dentro del método de problemas encontraremos tanto el aprendizaje basado en problemas como la solución de problemas.

7.1.- Modelos de Enseñanza y la resolución de problemas en materias sociales.

Los modelos de enseñanza han ido variando a través del tiempo, muchas veces ligados a distintas corrientes psicológicas imperantes, por ello, enunciaremos la evolución de estos modelos de enseñanza que justifican la utilización del método de problemas como una técnica eficiente para el aprendizaje de los alumnos.

Aquí se nos presenta un cuestionamiento que Domínguez Castillo, resume en las preguntas: “¿Qué ingredientes intelectuales se requieren para la resolución de problemas en materias sociales?”⁴⁸. O sea, “¿Qué aspecto de conocimiento interviene en la resolución de un problema?”⁴⁹. Esta respuesta será distinta según el modelo de enseñanza elegido. Al respecto se distinguen tres grandes modelos, el modelo de enseñanza tradicional y aprendizaje memorístico, el modelo de enseñanza por descubrimiento y aprendizaje constructivo, y el modelo de enseñanza por exposición y aprendizaje reconstructivo.

El primero de ellos se funda en la creencia que aprender es tomar algo del entorno e incorporarlo, sin modificación, al acervo intelectual. El hecho de cambiar el objeto de aprendizaje no cambia la esencia de este modelo de enseñanza, en donde la atención se centra en la materia y no en el alumno; la disciplina es presentada como un cuerpo de información organizado que el alumno debe asimilar y reproducir sin cambio.

En este modelo de aprendizaje y enseñanza las actividades de solución de

⁴⁶ CAZAU, PABLO. “El Aprendizaje por Resolución de Problemas.” <http://www.galeon.com/pcazau/biblioteca.htm> (impreso 11/09/02)

⁴⁷ CAZAU, PABLO. “El Aprendizaje por Resolución de Problemas.” RedPsicología online. <http://www.galeon.com/pcazau/biblioteca.htm> (impreso 11/09/02)

⁴⁸ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 157.

⁴⁹ Idem.

problemas casi no tienen aplicación, ya que se considera a los problemas como algo impropio de la enseñanza de las materias sociales y más bien propio de las matemáticas.

El segundo modelo, de enseñanza por descubrimiento y aprendizaje constructivo, es la posición opuesta a la antes descrita. Básicamente consiste en que el aprendizaje y la comprensión se logran mediante el propio descubrimiento (aprender descubriendo). Esto centra todo el interés sobre los procesos psicológicos del alumno y se despreocupa de las exigencias de las disciplinas, poniendo énfasis en el uso de métodos de enseñanza activos que faciliten al alumno a actuar física y mentalmente sobre la realidad. Este modelo desatiende las ideas y conceptos como instrumentos de conocimiento de primer orden en la solución de problemas.

Por último, el modelo de enseñanza por exposición y aprendizaje reconstructivo propone dar importancia tanto a los procesos psicológicos del alumno y a la estructura disciplinar de la materia en su naturaleza conceptual y metodológica. Se rescata la exposición del profesor sea oral o escrita y destaca asimismo la función que tienen las ideas y teorías que posee el alumno en su acervo cultural de antemano.

Como se puede apreciar en los dos últimos modelos podemos encontrar la justificación para la utilización de un método de resolución de problemas, que implican la un aprendizaje constructivo por parte del alumno.

Teniendo en cuenta que ninguno de los tres modelos didácticos considerados parece ofrecer respuestas completas, Pozo, Carretero y Asensio (1989) proponen “la adopción de una estrategia de enseñanza que integrara aportaciones de todos”.⁵⁰

7.2.- Definición de problema.

Se ha dicho que “un problema es una situación que implica no saber, o bien, una incompatibilidad entre dos ideas. Desde ya, también debe existir una necesidad por resolverlo, pues si no sería un problema, y, por lo tanto, este tiene que tener un carácter de obstáculo para alcanzar una meta, que es su resolución.”⁵¹ Por otra parte se ha dicho que un problema es “un viaje, no un destino (GRUPO 0, 1987)”⁵².

También se define como “una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone un camino rápido y directo que le lleve a la solución. (LESTER, 1983).”⁵³

⁵⁰ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág.164.

⁵¹ CAZAU, PABLO. “El Aprendizaje por Resolución de Problemas.” RedPsicología online. <http://www.galeon.com/pcazau/biblioteca.htm> (impreso 11/09/02)

⁵² LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana Pág.146.

⁵³ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 17

7.3.- Clasificación de problemas.

Podemos clasificar los problemas de la siguiente forma:

a) Problemas prácticos que “están motivados por una necesidad de actuar, resolver una situación concreta”⁵⁴ y problemas intelectuales que “están motivados por una necesidad de comprender, de saber, de conocer.”⁵⁵

b) Problemas bien definidos o estructurados son aquellos en que “se puede identificar fácilmente si se ha alcanzado una solución.”⁵⁶ En ellos “tanto el punto de partida (planteamiento) como el punto de llegada (solución) y el tipo de operaciones que hay que recorrer para salvar la distancia entre ambos están especificados de formas muy clara.”⁵⁷ Por otra parte, un problema mal definido o poco estructurado “sería aquel en que el punto de partida o las normas que estipulan cuales son los pasos necesarios para resolver la tarea son mucho menos claros y específicos. Además en las tareas mal estructuradas es posible encontrar varias soluciones muy diferentes entre sí, todas ellas válidas para resolver el problema, por medio de métodos también diferentes e igualmente válidos.”⁵⁸

c) Problemas de carácter inductivo son aquellos en que el sujeto llamado a resolverlos debe utilizar como razonamiento la inducción entendiéndola como un proceso mental que consiste en inferir de algunos casos particulares observados la ley general que los rige, y que vale para todos los de la misma especie, es decir, va de lo particular a lo general. Se emplea el pensamiento inductivo cuando de la observación de los hechos particulares se obtiene proposiciones generales por lo que establece un principio general una vez realizado el estudio y análisis de hechos y fenómenos en particular. El pensamiento inductivo parte de la existencia de soluciones preconfiguradas, y la tarea que queda es buscar qué problemas existentes se pueden resolver con este pensamiento, o mejor aún, que problemas que aún no tengo puedo resolver o evitar, usándolo.

A su vez los problemas deductivos son aquellos que deben resolverse mediante un pensamiento deductivo, esto es, aquél que parte de datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones. Así, la deducción va de lo general a lo particular pues parte de verdades previamente establecidas como principios generales, para luego aplicarlo a casos individuales y

⁵⁴ CAZAU, PABLO. “El Aprendizaje por Resolución de Problemas.” RedPsicología online. <http://www.galeon.com/pcazau/biblioteca.htm> (impreso 11/09/02)

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 17. Pág.23.

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Ibidem.

comprobar así su validez.

d) Problemas que requieren para su solución de pensamiento productivo, que consiste “en la producción de modos de solución nuevos a partir de una organización o reorganización de los elementos del problema.”⁵⁹ A su vez, los problemas que requieren para su solución de pensamiento reproductivo consiste “en la aplicación de métodos ya conocidos.”⁶⁰

De esta clasificación nace la diferencia existente entre problema y ejercicio, lo que se analizará en el punto siguiente.

7.4.- Diferencias entre problemas y ejercicios.

Una característica del problema es que no supone que se disponga de un procedimiento de tipo automático para buscar o que permita encontrar la solución de manera más o menos inmediata. Por el contrario, se busca un procedimiento en el que se tomen decisiones o se reflexione sobre la base de una secuencia de etapas a seguir. Esta característica es la que diferencia al problema del ejercicio, dado que estos últimos se basan en el uso de destrezas sobreaprendidas. Es decir, convertidas en rutinas automatizadas como consecuencia de una práctica continuada.

De esta manera, “un problema se diferenciaría de un ejercicio en que, en este último caso, disponemos y utilizamos mecanismos que nos llevan de forma inmediata a la solución. Por tanto, es posible que una misma situación constituya un problema para una persona mientras que para otra ese problema no existe, bien porque carece de interés por la situación, bien porque posee los mecanismos para resolverla sin apenas inversión de recursos cognitivos y puede reducirla a un mero ejercicio.”⁶¹

7.5 Características de los problemas.

Según la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey⁶², los problemas deben reunir las siguientes características:

- El diseño del problema debe comprometer el interés de los alumnos y motivarlos a examinar de manera profunda los conceptos y objetivos que se quieren aprender.
- Los problemas deben llevar a los alumnos a tomar decisiones o hacer juicios

⁵⁹ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág.22.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág.17.

⁶² INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

basados en hechos, información lógica y fundamentada.

- La cooperación de todos los integrantes del grupo de trabajo es necesaria para poder abordar el problema de manera eficiente.

- Las preguntas de inicio del problema deben ser preguntas abiertas, ligadas a un aprendizaje previo y sobre temas de controversia que despierten diversas opiniones.

- El Contenido de los objetivos del curso debe ser incorporado en la elaboración del problema, conectando el conocimiento anterior a nuevos conceptos y ligando nuevos conocimientos a conceptos de otros cursos o disciplinas.

7.6- Características de los problemas de las Ciencias Sociales.

Como este trabajo dice relación con la solución de problemas en las ciencias sociales, en oposición a la solución de problemas en las matemáticas y en las ciencias de la naturaleza resulta necesario señalar algunas características particulares de los problemas en las ciencias sociales.

Jesús Domínguez Castillo⁶³ señala que estas características son tres:

a) Son problemas mal definidos o poco estructurados porque existe la posibilidad de encontrar varias soluciones válidas sin que exista un procedimiento único para llegar a ellas. Además, estos problemas tienen causalidad múltiple o complejidad multicausal. Otro rasgo de este tipo de problemas dice relación con la dificultad o imposibilidad de comprobar empíricamente la validez de las soluciones obtenidas.

b) Las soluciones en los problemas de las ciencias sociales conllevan necesariamente opciones de valor. "Las soluciones, interpretaciones, etc, de los mismos difícilmente resultan neutras desde un punto de vista moral o ideológico... el punto de vista del investigador introduce -desde el mismo momento de la elección del objeto y la perspectiva de su investigación- opciones y criterios que son en parte cambiantes y subjetivas."⁶⁴ Esto trae consigo como consecuencia, en primer lugar, que no existen soluciones correctas a los mismos, y en segundo lugar, que la solución a muchos de ellos pasa por tomar en consideración otros puntos de vista distintos al propio.

c) Los problemas están mediatizados por la fuente de información. Esto tiene que ver con el papel preponderante con que intervienen las fuentes de información como elementos mediadores entre el dato empírico y el conocimiento. En las ciencias sociales no hay laboratorios, la mayoría de los datos empíricos proviene de fuentes de información que actúan como mediadores entre la realidad y el investigador, lo que conlleva la necesidad de formar a los usuarios de estos medios. En tal sentido, hay que instruirlos en el dominio técnico de los códigos de información utilizados (textos escritos u orales, fotografías, imágenes, objetos materiales, mapas, etc.). Junto con ello, hay que formar al estudiante para el análisis del contenido de las fuentes, pues la fuente contiene información explícita, pero por sobre todo implícita.

La importancia de la lectura adecuada de una fuente y la acertada interpretación de

⁶³ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. "et al". Madrid. Editorial Santillana.

⁶⁴ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. "et al". Madrid. Editorial Santillana Pág. 133.

lo obtenido en la fuente es crucial para el investigador, pues el mundo científico rechaza las conclusiones de investigadores que no indican prueba o evidencia.

7.7 La enseñanza por resolución de Problemas.

En este capítulo ya hemos definido que es un problema, la clasificación de estos, las diferencias existentes con los ejercicios, las características de los problemas y por último las características especiales de los problemas en las Ciencias Sociales. Corresponde por tanto, ahora dar una pequeña visión sobre la solución de problemas y el aprendizaje basado en problemas para luego detenerse en las distintas visiones existentes al momento de enfrentar un problema.

Existen distintas posicionese manadas de distintos autores respecto de la enseñanza por medio de la resolución de problemas, en especial, tenemos la solución de problemas y el aprendizaje basado en problemas, ambos integrarían el método de problemas o método de resolución de problemas. La principal diferencia entre ambos radica en que en la solución de problemas se diferencia entre una forma general para resolver problemas, aplicable a cualquier tipo de problemas de cualquier área del conocimiento y otro especial para cada área del conocimiento, siendo el proceso de solución de problemas distinto para las ciencias naturales, las matemáticas y ciencias sociales. En cambio, en el aprendizaje basado en problemas, es un solo procedimiento para todo tipo de problemas sin importar de que área del conocimiento se trate.

Otra diferencia entre ambos enfoques fluye de la diferencia anterior, ya que, para el aprendizaje basado en problemas no son significativos los conocimientos anteriores que posea la persona que se enfrenta a resolver el problema, supone que los conocimientos necesarios para resolver el problema se pueden adquirir en el mismo proceso de solución del problema. En cambio, en la solución de problemas reconoce las diferencias existentes entre expertos y novatos, reconociendo la posición privilegiada en que se encuentra el experto por sobre el novato.

Por otro lado, es necesario destacar que el aprendizaje basado en problemas puede ser considerado como un enfoque pedagógico general o en los términos expuestos en el número 2.1 de este capítulo, como un método de enseñanza, y no como una técnica. Por ello, si se considera al aprendizaje basado en problemas como un método de enseñanza, se puede utilizar las distintas técnicas antes señaladas para su aplicación, como las tutorías, discusión, método clínico, de resolución de problemas y de casos.

No obstante esto, se considerará al aprendizaje basado en problemas como una variante del método de resolución de problemas, el cual es una técnica utilizable para llevar a cabo el método activo de enseñanza.

7.7.1 La solución de Problemas.

En la solución de problemas se señala que “uno de los vehículos más asequibles para llevar a los alumnos a aprender a aprender es la solución de problemas. Frente a una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos, la solución de problemas puede constituir no sólo un contenido educativo, sino sobre todo un enfoque o un modo de

concebir las actividades educativas. La solución de problemas se basa en el planteamiento de situaciones abiertas y sugerentes que exijan de los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por buscar sus propias respuestas, su propio conocimiento. La enseñanza basada en la solución de problemas supone fomentar en los alumnos el dominio de procedimientos, así como la utilización de los conocimientos disponibles para dar respuesta a situaciones cambiantes y distintas. Así, enseñar a los alumnos a resolver problemas supone dotarles de la capacidad de aprender a aprender, en el sentido de habituarles a encontrar por sí mismos respuestas a las preguntas que les inquietan o que necesitan responder, en lugar de esperar una respuesta ya elaborada por otros y transmitida por el libro de textos o el profesor.”⁶⁵

Enseñar a resolver problemas no consiste sólo en entregar y dar a los alumnos las destrezas y estrategias que sean eficaces sino también y más importante aún es crear en ellos el hábito y la actitud de enfrentarse al aprendizaje como un problema al que hay que encontrar respuesta.

El objetivo final “de que el alumno aprenda a resolver problemas es que adquiera el hábito de plantearse y resolver problemas como forma de aprender.”⁶⁶

En la solución de problemas se señala que existen dos posturas. Una de ellas dice que la resolución de problemas requiere conocimientos y capacidades generales para resolver cualquier tipo de problemas. La otra expone que se requieren conocimientos específicos para resolver problemas que dependerán del área del conocimiento de que se trate.

Asumiendo una u otra postura es igualmente relevante tener presente que cuando una persona se encuentra frente a un problema tiene que poner en marcha una amplia serie de habilidades y conocimientos puesto que para resolver cualquier problema se “exigen la puesta en marcha de una serie de capacidades de razonamiento y habilidades comunes que tendrían que adaptarse a las características de cada tipo de problema. Las diferencias individuales en la forma de resolver problemas no serían debidas tanto a las diferencias en las capacidades de las personas como a diferencias entre las tareas y al diverso aprendizaje que han tenido los alumnos que las resuelven. En este sentido el aprendizaje contribuiría a que el alumno se adaptase cada vez mejor a la estructura de la tarea.”⁶⁷

El autor Polya recomienda “enseñar estas estrategias utilizando para ello problemas específicos de muy diversas áreas, lo cual facilitaría la generalización a distintos campos de conocimiento y contribuiría a la formación de estrategias generales.”⁶⁸

En conclusión, la solución de problemas como habilidades generales “se basa en un

⁶⁵ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág 9

⁶⁶ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 16

⁶⁷ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 22

⁶⁸ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 34

proceso relativamente general e independiente del contenido, que puede ser enseñado de manera más o menos formal y luego transferido a diversas áreas del conocimiento, la investigación más reciente sobre la solución de problemas está poniendo el énfasis en la especificidad de las habilidades y estrategias para su resolución.”⁶⁹

Por otra parte, y como hemos dicho anteriormente, en la solución de problemas como un proceso específico se hace una clara diferencia entre expertos y novatos y ello se debe a que esta propuesta no identifica un proceso general útil para la solución de cualquier problema, sino que, “se está intentando conocer de qué forma afectan la experiencia y los conocimientos específicos en una determinada área o dominio de conocimiento a la solución de un problema propio de esa área. En otras palabras, según este enfoque la eficiencia en la solución de un problema no depende de la disposición de estrategias o habilidades generales y transferibles, válidas para cualquiera, sino más bien de los procedimientos específicos, útiles para solucionar ese problema.”⁷⁰

Un supuesto y principio básico de este enfoque que diferencia entre expertos y novatos “es que las habilidades y estrategias de solución de problemas son específicas de un determinado dominio y por tanto difícilmente transferibles de un área a otra.”⁷¹

En concordancia con lo anterior se puede decir que “el enfrentamiento en la solución de problemas no debe apoyarse tanto en el desarrollo de capacidades generales como en proporcionar al alumno conocimiento específico de dominio. La solución de problemas abstractos o matemáticos no aseguraría al alumno disponer de medios eficaces para resolver problemas concretos en otras áreas del saber.”⁷²

Algunos estudios han señalado y demostrado “que la acreditada superioridad de los expertos con respecto a los novatos en la solución de problemas está relacionada con la diferente forma en que unos y otros afrontan los problemas. Así, se ha comprobado que los expertos no sólo son más rápidos y cometen menos errores en la solución de problemas sino que, sobre todo, adoptan estrategias diferentes a las empleadas por los novatos.”⁷³

En conclusión se puede decir que los expertos a diferencia de los novatos “reconocen con más facilidad el problema como una situación conocida, con lo que, de modo más o menos automático, establecen... el plan de acción adecuado que ejecutan con rapidez y eficacia.”⁷⁴

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 35

⁷¹ Idem.

⁷² LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 36

⁷³ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 38

⁷⁴ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 39

7.7.2 Aprendizaje Basado en Problemas.

Por su parte, la técnica llamada Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) “tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la Escuela de Medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's.”⁷⁵

El ABP se desarrolló con el objetivo de “mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. El ABP en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento.”⁷⁶

Una de sus ventajas es que puede utilizarse como una estrategia general a lo largo del plan de estudios de una carrera profesional, como una estrategia de trabajo a lo largo de un curso específico, o como una técnica didáctica aplicada para la revisión de ciertos objetivos de aprendizaje de un curso.

El Aprendizaje Basado en Problemas puede ser definido como “una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante.

En el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.”⁷⁷

En el Aprendizaje Basado en Problemas “los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.”⁷⁸

⁷⁵ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

⁷⁶ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

⁷⁷ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

El ABP busca fomentar en el alumno una actitud activa hacia el aprendizaje, respetando su autonomía, de esta manera, aprende tanto acerca de los contenidos como acerca de la propia experiencia de trabajo. Por otra parte, los alumnos tienen la posibilidad de observar en la práctica, aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema.

Además, toda la información que pasa al grupo es buscada, aportada, o bien, generada por ellos mismos, eliminándose las clases expositivas lo que se traduce en que el profesor no es quien transfiere la información al alumno sino que por el contrario, es éste el que debe adquirirla individualmente.

Esta técnica está dirigida a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento, estimulando el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, ya que se trabaja en grupos pequeños. De esta forma, los cursos con esta modalidad de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento, siendo el maestro un tutor del aprendizaje.

En el ABP “la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el autoaprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento.”⁷⁹

Los objetivos del Aprendizaje Basado en Problemas que se desarrollaran a continuación son los señalados por la Dirección de Investigación y desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey⁸⁰ y exponen que el ABP busca incentivar en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollando una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad. Por otra parte, tiene como propósito desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida.

Asimismo, tiene como objetivo, el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales, involucrando al alumno en un problema con iniciativa y entusiasmo.

Esta técnica fomenta el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible, monitoreando la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.

Con esta forma de trabajo se dirige la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de un mejor aprendizaje. Por último, estimula el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común.

Algunas ventajas que presenta el Aprendizaje Basado en problemas según la

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

⁸⁰ Idem.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey⁸¹ son.

a) Esta técnica estimula que los alumnos se involucren más en el aprendizaje debido a que sienten que tienen la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción. Los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje, seleccionan los recursos de investigación que requieren: libros, revistas, bancos de información, etc. La misma dinámica del proceso en el ABP y el enfrentarse a problemas lleva a los alumnos hacia un pensamiento crítico y creativo.

b) El ABP lleva a los alumnos al aprendizaje de los contenidos de información de manera similar a la que utilizarán en situaciones futuras, fomentando que lo aprendido se comprenda y no sólo se memorice.

c) Asimismo, el conocimiento de diferentes disciplinas se integra para dar solución al problema sobre el cual se está trabajando, de tal modo que el aprendizaje no se da sólo en fracciones sino de una manera integral y dinámica.

d) Por último, el ABP promueve la interacción incrementando algunas habilidades como; trabajo de dinámica de grupos, evaluación de compañeros y cómo presentar y defender sus trabajos.

Por otra parte, la utilización de esta técnica didáctica requiere que tanto alumnos como profesores cambien su conducta y sus actitudes, para poder tener un buen desempeño en sus actividades de aprendizaje.

7.7.2.1.- Respetto del alumno.

El alumno debe estar dispuesto a enfrentarse a situaciones desconocidas o ambiguas, disponer de habilidades para la solución de problemas, pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo y sensitivo, además de una motivación profunda y clara sobre la necesidad de aprendizaje.

Asimismo debe contar con disposición para trabajar en grupo, disposición para la interacción personal tanto intelectual como emocional, y habilidades de comunicación.

El alumno debe tener una integración responsable con el grupo, aportar información a la discusión grupal, estimular dentro del grupo el uso de habilidades colaborativas y experiencias de todos los miembros del equipo. Durante las sesiones de trabajo debe orientar las participaciones a la discusión de los objetivos del aprendizaje y no desviar las intervenciones a otros temas.

Además debe comprometerse para retroalimentar el proceso de trabajo del grupo buscando que se convierta en un grupo efectivo de aprendizaje. El alumno necesita buscar durante la sesión la aclaración de dudas propias y de otros compañeros, y compartir información durante éstas, estimulando la comunicación y participación de los otros miembros del grupo. Debe realizar las preguntas que sean necesarias para aclarar la información y cubrir los objetivos propuestos para la sesión.

⁸¹ Ibidem.

Por otra parte, el alumno requiere tener una actitud entusiasta en la solución del problema, procurando buscar la información que considere necesaria para entender y resolver el problema, esto le obliga a poner en práctica habilidades de análisis y síntesis. Por este motivo debe investigar por todos los medios como por ejemplo: la biblioteca, los medios electrónicos, profesores de la universidad o los propios compañeros del grupo. Lo anterior les permite un mejor aprovechamiento de los recursos.

En definitiva, necesita fomentar las habilidades de análisis y síntesis de la información y una visión crítica de la información obtenida. Además, requiere identificar las prioridades de aprendizaje, teniendo en cuenta que la tarea principal de cada problema es lograr ciertos objetivos de aprendizaje y no sólo llegar al diagnóstico y a la solución del problema.

7.7.2.2.- Respecto del profesor

El profesor en el ABP se aleja de la postura tradicional del experto en una área y transmisor de información transformándose en un tutor que ayuda a los alumnos a reflexionar, a buscar la información necesaria y que los motiva a continuar con el trabajo. En definitiva, debe guiarlos a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

Su principal tarea es verificar que el grupo de alumnos no pierda el objetivo planeado para lo que debe identificar los temas importantes, las necesidades de estudio y realizar preguntas que fomenten el análisis y la reflexión crítica en los alumnos.

El profesor requiere tener conocimiento de la temática de la materia, conocer a fondo los objetivos de aprendizaje del programa y dominar diferentes estrategias y técnicas de trabajo grupal, además de conocer la forma de dar retroalimentación al trabajar en un grupo.

En esta actividad es primordial que el docente considere al alumno como principal responsable de su propia educación, a la vez de concebir al grupo pequeño en el ABP como espacio de integración, dirección y retroalimentación.

Otra característica que es necesaria en el profesor es evaluar en el tiempo oportuno a los alumnos y a los grupos y, estar en contacto con maestros y tutores del área con el fin de mejorar el curso en función de su relación con el contenido de otros cursos. Para dicha tarea requerirá coordinar las actividades de retroalimentación de los alumnos y del equipo académico a lo largo del período de trabajo.

El profesor es el responsable de guiar la sesión, para ello debe realizar preguntas que estimulen y reten a los alumnos de manera apropiada, motivándolos a la búsqueda de información y la mejora personal. También está obligado a integrar las conclusiones del trabajo de los alumnos, a aportar puntos de vista opuestos para estimular la reflexión, y en caso necesario, otro tipo de ayuda que aporte información al grupo.

Utilizar una técnica como el ABP implica para el profesor tomar la responsabilidad de identificar y señalar al grupo, cuándo es necesaria información adicional externa, sugerir los recursos apropiados para el trabajo de los alumnos y evitar dar una clase tradicional al grupo, salvo que se identifique una oportunidad excepcional y se justifique tomar un rol expositivo.

En el papel del profesor resulta fundamental tener habilidades para promover la resolución de problemas en grupo a través del uso de pensamiento crítico, para estimular el funcionamiento del grupo de manera eficiente y para ayudarlo a establecer metas y un plan de trabajo que incluya un marco organizacional y un plan de evaluación.

Una de las principales responsabilidades del docente es promover el aprendizaje individual, apoyando a los alumnos a mejorar y ampliar sus métodos de estudio, sin perjuicio de hacerlos conscientes de la necesidad de retroalimentar a sus demás compañeros en cuanto a este aprendizaje individual para un eficiente progreso del grupo.

En definitiva el profesor “utilizando habilidades tutoriales, ayuda a los estudiantes a aplicar su conocimiento previo, así como a identificar sus limitaciones y a relacionar el conocimiento adquirido en las diferentes áreas y relacionarlo con el problema planteado. El papel del tutor resulta fundamental para el desarrollo de la metodología del ABP, de hecho, la dinámica del proceso de trabajo del grupo depende de su buen desempeño”⁸².

8. Formas de enfrentar un problema.

“La solución de problemas tiene un carácter esencialmente procedimental, ya que, como se ha ido viendo en los capítulos anteriores, requiere que los alumnos pongan en marcha una secuencia de pasos de acuerdo con un plan preconcebido y dirigido a alcanzar una meta...la solución de problemas no puede desvincularse de los contenidos conceptuales o actitudinales, buena parte de sus rasgos como contenido de aprendizaje se derivan de ese carácter procedimental.

Lo que convierte a la solución de problemas en un contenido eminentemente procedimental es que consiste en saber hacer algo, y no sólo en decirlo o comprenderlo. Es este un rasgo que define a los contenidos procedimentales, por oposición a los tradicionales contenidos conceptuales.”⁸³

A continuación se dará una visión panorámica de las distintas visiones que tienen los autores, investigadores e instituciones, más importantes que han tratado sobre la enseñanza a base de la resolución de problemas. Estas posturas permiten visualizar ciertos matices y ciertos énfasis que varían de un autor a otro dependiendo de los más variados factores que ellos valoran. Es necesario tener presente además, que la gran mayoría de las observaciones de los autores coinciden entre sí.

8.1.- Pino.

⁸² INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

⁸³ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 181

En su propuesta metodológica para la comprensión de un problema indica nueve pasos indispensables, esto son.

“I. Lectura del problema:

- - Qué dice el problema
- - ¿Existe alguna palabra frase o parte del problema que no entiendo?

II. Reconocimiento de la palabra clave:

- ¿Que significado tiene esa palabra?

III. Interpretación del significado, de lo que dice el problema:

- ¿Cuál es la situación analizada?
- ¿Cuál es el estado de la situación planteada?
- ¿Cuáles son los conceptos que se analizan en el problema?

IV. Descripción verbal de problema:

- ¿Puedo decir con mis palabras lo que plantea el problema?

V. Realizar esquemas u organizadores gráficos que representen lo planteado en el problema, señalando en él los elementos necesarios:

- ¿Cómo puedo representar la situación que me plantea el problema?
- ¿De qué factores puede depender la problemática estudiada?
- ¿Qué estrategias de solución puedo aplicar para la solución del problema?
- ¿Qué vías de solución puedo utilizar?

VI. Precisar la problemática abordada:

- ¿Cuál puede ser el interés de la solución?

VII. Realizar un estudio cualitativo del problema:

- ¿Puedo acotar y definir de manera precisa el problema?
- ¿Cuál es el problema medioambiental que se estudia?
- ¿Qué fundamentos disciplinares pueden dar respuestas?
- ¿Existe alguna analogía con algún otro problema que usted ya resolvió?

VIII. Seleccionar las condiciones y exigencias:

- ¿Cuál es la meta?
- ¿De qué parte?

IX. Reformulación del problema:

¿Se puede enunciar el problema de otra forma?”⁸⁴

8.2.- María del Puy Pérez Echeverría y Juan Ignacio Pozo Municio.

Señalan una técnica que ayudaría a comprender mejor un problema, la que se descompone de los siguientes siete aspectos:

“1. Hacer preguntas del siguiente tipo:

-¿Existe alguna palabra, frase o parte de la presentación del problema que no entiendo?

-¿Cuál es la dificultad del problema?

-¿Cuál es la meta?

-¿De que datos parto?

-¿Conozco algún problema similar?

2. Volver a plantear el problema en sus propios términos.

3. Explicar los compañeros en que consiste el problema.

4. Cambiar el formato de presentación del problema (utilizar gráficos, dibujos, etc.)

5. Cuando es muy general concretar el problema en ejemplos.

7. Cuando es muy específico, tratar de generalizar el problema.”⁸⁵

8.3.- Otoniel Riveron Portela

86

señala que el modelo de ABP organiza el proceso docente-educativo en cinco momentos (para resolver el problema):

a.- Presentación de problemas a resolver: el profesor presenta al grupo, cada semana, una situación que remite al estudiante a las diferentes áreas de conocimiento que se desean enfocar en el curso. Grupalmente, se establece una lista de temas relacionados con el caso presentado, de la cual se seleccionan tres tópicos y, a partir de ellos, se determinan los objetivos de aprendizaje (a manera de preguntas) que se desean lograr y que guiarán la recogida de información sobre el caso.

b.- Exposición docente: después de una semana de presentado el caso, el profesor revisa los conceptos principales de los temas relacionados al mismo y a los objetivos definidos previamente. Utiliza diferentes apoyos didácticos con la finalidad de clarificar la estructura general del tema revisado y los conceptos de mayor complejidad.

⁸⁴ ARTÍCULO 5. PREVIAMENTE. Utiliza diferentes apoyos didácticos con la finalidad de clarificar la estructura general del tema revisado y los conceptos de mayor complejidad.

⁸⁵ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 28

⁸⁶ APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. Una Alternativa Educativa. Por Riveron Portela, Otoniel “et al”. <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>

c.- Sesión tutorial: posterior a la exposición docente, un equipo de alumnos elabora (contando con la asesoría del maestro) una serie de cuestiones y/o casos sobre el tema revisado y los presenta al grupo para su discusión, buscando lograr un mejor aprendizaje del mismo. En esta fase, el docente evalúa tanto el trabajo del equipo que guía la sesión, como la calidad de la participación del resto del grupo.

d.- Confrontación de información: a la semana siguiente, algunos estudiantes presentan ante el grupo, reportes de artículos de revistas y textos especializados sobre investigaciones recientes relacionadas al tema analizado. En esta etapa el profesor se auxilia de un monitor – que dirige las sesiones de la actividad- y evalúa los reportes de los estudiantes.

e.- Evaluación: aunque se contempla una evaluación formativa a lo largo del curso y una coevaluación del trabajo realizado en las sesiones tutoriales, se realiza también una evaluación sumativa que recae en dos ensayos sobre temas revisados en el curso y un examen final de conocimiento.

8.4.- Dewey

señala que aunque la resolución de problemas no se ajusta a un modelo estereotipado y uniforme, podemos ordenar las fases que llevan a su resolución, en cinco etapas:

“Reconocer el problema: El sujeto se da cuenta que hay un problema.

Aclarar el problema: Una vez percibido en términos generales, se busca precisar, qué resultado debe alcanzarse, qué se sabe o qué recursos hay para resolverlo.

Proponer una hipótesis para resolver el problema: establecer un curso de acción para resolverlo.

Inferencia de la hipótesis. Uniendo la hipótesis y los hechos relevantes que le son conocidos, el sujeto infiere lo que se desprende de la hipótesis que él considera.

Verificación de la hipótesis: Las conclusiones de la hipótesis se verifican con hechos conocidos o con otros producidos por experimentación, para ver si se confirma o no la hipótesis.”⁸⁷

8.5.- Raths y Wassermann

. Proponen los siguientes tres alternativas para que los jóvenes aprendan a resolver problemas:

“a) Presentar situaciones que exigen aplicar principios. Se presentan también algunos datos y el alumno debe buscar la solución.

b) Se presenta la solución del problema y se trata de indagar cómo se ha llegado a ella.

⁸⁷ CAZAU, PABLO. “El Aprendizaje por Resolución de Problemas.” RedPsicología online. <http://www.galeon.com/pcazau/biblioteca.htm> (impreso 11/09/02)

c) Se plantea una situación que exige construir hipótesis para hallar posibles soluciones”⁸⁸

8.6.- Polea

señala que se deben seguir cuatro pasos en la resolución de problemas y estos serían

“El primer paso en la resolución de problemas consiste en la comprensión de los mismos... Comprender un problema no significa entender las palabras, el lenguaje o los símbolos en los que está planteado, sino también asumir la situación como tal problema y adquirir una disposición de búsqueda de esa solución... Comprender un problema implica darse cuenta de las dificultades y escollos que presenta una tarea y la voluntad de intentar superarlas.”⁸⁹

“Una vez que se ha comprendido el problema, se debe concebir un plan que nos ayude a resolverlo. Expresado con otras palabras, debemos plantearnos cuál es la distancia entre la situación de la que partimos y la meta a la que pretendemos llegar, y qué procedimientos son los más útiles para disminuir esta distancia.”⁹⁰

El tercer paso para Polya ”consiste en desarrollar el plan que se había llevado a cabo previamente... Normalmente, la puesta en marcha de este tercer paso hace que el problema se transforme en uno nuevo en la medida que varían los elementos conocidos y desconocidos de la situación. Estos cambios pueden obligar a que nos planteemos un nuevo problema desde el principio.”⁹¹

Por último, el cuarto paso en el proceso de solución de un problema consiste en el logro de la meta deseada y el examen de la solución obtenida.

8.7.- Juan Ignacio Pozo Municio y Yolanda Postigo Angón.

⁹² Señalan que hay 5 etapas en el procedimiento necesario para la resolución de problemas. Estos son:

a.- La adquisición de información. La que implica los siguientes pasos: i) la observación, directa e indirecta; ii) la selección de información, oral, texto/gráfica o visual; iii) la búsqueda de información en bibliotecas, medios de comunicación, documentos y; iv) el repaso y memorización de la información mediante ejercicio de memorización y repaso y repetición, mnemotécnicas.

⁸⁸ Idem.

⁸⁹ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 25

⁹⁰ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 28

⁹¹ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 31

⁹² LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana.

b.- La interpretación de la información. Este procedimiento busca facilitar la conexión de la nueva información con la ya contenida en la memoria del alumno. La traducción puede realizarse de variadas maneras, dependiendo de las características de la asignatura y del nivel del alumno. Entre este tipo de procedimientos se encuentra la decodificación de la información o traducción del mensaje o información a un nuevo formato; la aplicación de modelos para interpretar situaciones; y por último, la formulación y el uso de analogías y metáforas para interpretar situaciones.

c.- Análisis de la información y realización de inferencias. “Una vez interpretada o decodificada, la información suele ser analizada con el fin de extraer nuevos conocimientos implícitos en la información presentada en el problema. Para ello se requieren técnicas y destrezas de razonamiento.”⁹³ Se distinguen diferentes procedimientos para el análisis de la información y realización de inferencias, entre los que se encuentran el análisis y comparación de información, la realización de inferencias, y la investigación.

d.- Comprensión y organización conceptual de la organización. “Aunque la capacidad de comprensión depende sobre todo de los conocimientos conceptuales disponibles, puede verse facilitada si se recurre a procedimientos adecuados.”⁹⁴ Un primer grupo de procedimientos están relacionados con la comprensión del discurso, tanto escrito como oral, consistentes en la diferenciación del tipo de discurso, identificación de las estructuras de los textos, diferenciación de ideas principales y secundarias, comprensión del significado, e integración de información de diversos textos o fuentes. Otro grupo de procedimientos están orientados al establecimiento de relaciones conceptuales que le den significado a la información, que implican la relación de los diversos factores causales en la explicación de la información, la integración de la información de diversos factores causales para la explicación de un fenómeno, y el análisis y la contrastación de explicaciones diferentes de un mismo fenómeno. Un último grupo de procedimientos están destinados a la organización conceptual de los conocimientos en la mente del alumno que pretende clasificar, ordenar, jerarquizar y establecer redes de conocimiento.

e.- La comunicación de la información. Se realiza utilizando diferentes tipos de recursos expresivos, ya sean orales o escritos. “Se trata, sin duda, de procedimientos esenciales. Basta darse cuenta de que toda evaluación del aprendizaje de los alumnos (no sólo de sus procedimientos sino también de sus conceptos y actitudes) está mediada o determinada por el uso que hacen de determinados medios expresivos y de comunicación.”⁹⁵

8.9.- El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Este centro de educación otorga otra variante en el enfrentamiento de problemas,

⁹³ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 196

⁹⁴ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 198

⁹⁵ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 201

señalando qué deben hacer los alumnos al enfrentarse al problema en el aprendizaje basado en problemas, y que desarrolla de la siguiente manera:

“1.- Leer y analizar el escenario en el que se presenta el problema: discutir en grupo los puntos necesarios para establecer un consenso sobre cómo se percibe dicho escenario.

2.- Identificar cuales son los objetivos de aprendizaje que se pretenden cubrir con el problema que el profesor – tutor les ha planteado.

3.- Identificar la información con la que se cuenta: elaborar un listado de lo que ya se conoce sobre el tema, identificar cuál es la información que se tiene entre los diferentes miembros del grupo.

4.- Un esquema del problema: elaborar una descripción del problema, esta descripción debe ser breve, identificando qué es lo que el grupo está tratando de resolver, reproducir, responder o encontrar de acuerdo al análisis de lo que ya se conoce, la descripción del problema debe ser revisada a cada momento en que se disponga de nueva información.

5.- Un diagnóstico situacional: elaborar grupalmente una lista de lo que se requiere para enfrentar el problema, preparar un listado de preguntas de lo que se necesita saber para poder solucionar el problema, así como conceptos que necesitan dominarse. Este es el punto en el que el grupo está trabajando en la elaboración de su propio diagnóstico situacional en torno a los objetivos de aprendizaje y a la solución del problema.

6.- Un esquema de trabajo: preparar un plan con posibles acciones para cubrir las necesidades de conocimiento identificadas y donde se pueden señalar las recomendaciones, soluciones o hipótesis. Es pertinente elaborar un esquema que señale las posibles opciones para llegar a cubrir los objetivos de aprendizaje y la solución del problema.

7.- Recopilar información: el equipo busca información en todas las fuentes pertinentes para cubrir los objetivos de aprendizaje y resolver el problema.

8.- Analizar la información: trabajando en el grupo se analiza la información recopilada, se buscan opciones y posibilidades y se replantea la necesidad de tener más información para solucionar el problema, en caso de ser necesario el grupo se dedica a buscar más información.

9.- Plantearse los resultados: a manera de ejercicio para el grupo es importante que preparen un reporte en donde se hagan recomendaciones, estimaciones sobre resultados, inferencias u otras resoluciones apropiadas al problema, todo lo anterior debe estar basado en los datos obtenidos y en los antecedentes. Todo el grupo debe participar en este proceso de tal modo que cada miembro tenga la capacidad de responder a cualquier duda sobre los resultados.

10.- Retroalimentar: el proceso de retroalimentación debe ser constante a lo largo de todo el proceso de trabajo del grupo, de tal manera que sirva de estímulo a la mejora y desarrollo del proceso, se recomienda al final de cada sesión dejar un espacio de tiempo para la retroalimentación grupal. A lo largo del proceso el grupo debe estar atento a retroalimentar en tres coordenadas de interacción:

- la relación del grupo con el contenido de aprendizaje
- la relación de los miembros dentro del grupo
- la relación de los miembros con el tutor del grupo.

11.- La evolución del grupo: el trabajo del grupo continuará y en esa medida el aprendizaje, tanto en relación con los contenidos como en relación con la interacción de los miembros del grupo, por lo tanto se recomienda establecer, con base en una primera experiencia, indicadores para el monitoreo del desempeño del grupo.”⁹⁶

Durante el desarrollo de las actividades educativas que se realizan mediante el ABP y los pasos antes señalados, es posible distinguir, según este Instituto, un determinado progreso en el comportamiento de los alumnos, que, si bien no ocurre en fases estáticas ni de una manera tan clara como se pretende, ellos las agrupan como se señala a continuación.

a.- Etapa de inicio: Los alumnos entran a esta etapa con cierto grado de desconfianza al no estar relacionados con el trabajo grupal. Por ese motivo, tienen dificultad para entender, presentan resistencia para iniciar el trabajo y tienden regresar a situaciones más familiares (que el tutor exponga la clase, estudian individualmente y no articulan sus acciones con el resto del grupo, no identifican el trabajo como un propósito compartido). “Por lo general en esta etapa los alumnos tienden a buscar sentirse bien y pierden su atención al sentido del trabajo en el grupo. Se puede decir que aún no se involucran con el proceso de aprendizaje individual y grupal requerido en esta forma de trabajo.”⁹⁷

b.- Segunda etapa: Los alumnos se encuentran ansiosos ya que consideran que no poseen los suficientes conocimientos y que van demasiado despacio. El profesor debe motivar el trabajo de los alumnos, haciéndoles ver el aprendizaje que pueden obtener de la experiencia.

c.- Tercera etapa. “En la medida que van observando sus logros los alumnos sienten que tanto trabajo ha valido la pena y que han adquirido habilidades que no se habrían desarrollado en un curso convencional; además de haber aprendido principios generales que pueden ser aplicados a otras áreas del conocimiento. Los alumnos toman conciencia de la capacidad de encargarse de su propio aprendizaje.”⁹⁸

d.- Cuarta etapa. El grupo presenta una actitud de seguridad y autosuficiencia, “se observa congruencia entre las actividades que se realizan y los objetivos generales, se presenta también un intercambio fluido de información y una fácil resolución de los

⁹⁶ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

conflictos dentro del grupo y hacia el exterior.”⁹⁹

e.- Quinta etapa. Los alumnos han entendido claramente su rol y el del facilitador, pudiendo funcionar incluso sin la ayuda del profesor. “Los integrantes han logrado ya introyectar habilidades que les permitirán trabajaren otros grupos similares y además fungir como facilitadores con base en la experiencia que han vivido en este grupo de aprendizaje.”¹⁰⁰

8.10.- El equipo docente del curso de Derecho Ambiental y Resolución de conflictos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Ha creado una Pauta de análisis de casos (PAC) que se compone de los siguiente pasos.

“Aspectos relevantes: i. Identificar los temas claves (jurídicos y técnicos); ii. Identificar los actores intervinientes (partes y autoridades).

Intereses relevantes: i. De nuestra parte; ii. De las demás partes involucradas.

Identificación del derecho aplicable (legislación, jurisprudencia, doctrina).

Vías de solución: identificar los posibles mecanismos de intervención para solucionar el problema.

Estrategias de solución: identificación de estrategias más convenientes de intervención según el contexto del problema.”¹⁰¹

8.11.- Jesús Domínguez Castillo

102

∴ Finalmente este autor propone un modelo de planteamiento y resolución de problemas en las ciencias sociales, en tres fases, con la observación que estos momentos no necesariamente se producen de forma sucesiva y además, están acompañados de un cuarto elemento, que es la exposición del profesor del marco teórico. Las fases son:

a.- Presentación y definición del problema.

⁹⁹ Idem.

¹⁰⁰ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

¹⁰¹ CURSO DE DERECHO AMBIENTAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. 2003. Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho. Universidad de Chile.

¹⁰² LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana.

b.- Realización y solución del problema.

c.- Reflexión y valoración de los resultados.

a.- Presentación y definición del problema. Esta fase en la solución de problemas es “la más delicada, ya que en ella se trazan los rasgos definitorios del mismo que facilitarán o inhibirán la actividad cognitiva de los alumnos.”¹⁰³

El objetivo que persigue esta fase es lograr presentarle a los alumnos un problema que exija algo más que comprender una información dada, es decir, que demande una reestructuración y reconstrucción de ese conocimiento. Para ello, es conveniente definir la capacidad que se quiere que el alumno aplique.

Asimismo, el problema planteado debe tener algún grado de intriga en orden a despertar el interés del alumno, pero que a la vez le permita activar sus conocimientos previos, sus ideas, juicios y predicciones.

b. - Realización y solución del problema: Un tema relevante en la realización de problemas tiene que ver con las preguntas formuladas para desarrollar la capacidad que el docente desea potenciar en el alumno. No es conveniente formular preguntas vagas, como por ejemplo, “enumere a partir del texto, las causas de...” . Las preguntas vagas, el alumno las interpreta como de comprensión de la información, del texto, por lo que sirve muy poco para desvelar la comprensión profunda que pudieran tener los alumnos sobre aquellos hechos.

Otro problema que se presenta, es la entrega de información insuficiente al alumno para resolver el problema. La disponibilidad de información es un hecho que el docente debe ir evaluando en el transcurso de la solución del problema.

Finalmente, es determinante impulsar la interacción entre los alumnos y el trabajo en equipo, pues la discusión y el diálogo del grupo propicia en los alumnos “un uso constante de la imaginación y la analogía para establecer comparaciones con datos de su experiencia.”¹⁰⁴

c. - Reflexión y valoración de los resultados. “Esta última fase del desarrollo de la actividad es el momento apropiado para hacer conscientes a los alumnos de cuáles son las nociones e ideas preconcebidas con que han abordado la solución del problema.”¹⁰⁵ Es importante que esta reflexión no se agote en la simple corrección de los resultados. El profesor debe insistir en el proceso realizado, en el método de trabajo que han seguido, procurando además reflexionar sobre los conceptos e hipótesis interpretativas que se desean enseñar, así como aquellos que los alumnos utilizaron para explicar el problema.

d.- Exposición del profesor del marco teórico: Esta fase está presente en las tres anteriores.

En la exposición teórica, el profesor debe proporcionar las orientaciones y directrices

¹⁰³ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág.172

¹⁰⁴ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág.175

¹⁰⁵ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. “et al”. Madrid. Editorial Santillana. Pág. 176

que le son necesarias a los alumnos para encontrar a respuesta más apropiada.

La exposición debe partir como un paréntesis de reflexión, abstraída de los hechos concretos que se abordarán en la actividad, para evitar que se confunda la exposición teórica (debido a que la exposición en ocasiones lleva aparejada la realización de otras tareas, como por ejemplo solicitar a un alumno que lea un texto) con las tareas propias del problema a realizar.

Con independencia al momento en que se realice esta tarea, el marco interpretativo es una etapa vital en la enseñanza de la resolución de problemas.

9.- Presencia de la técnica de resolución de problemas o método de problemas en el curso de Clínicas Jurídicas I.

Es interesante señalar que las ventajas y los objetivos de esta técnica se pueden relacionar y coinciden, en gran medida, con los objetivos que el Curso de Clínicas Jurídicas I de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile tiene.

Esto demuestra, una vez más, que en nuestro Sistema Jurídico Continental es posible, y necesario, aplicar una metodología de enseñanza que acerque a los alumnos a casos reales o simulados, y que por medio de estos, los alumnos ejerciten el conocimiento e internalicen los contenidos de los cursos y las habilidades requeridas para la vida profesional.

En el Programa de las Clínicas Jurídicas impartido por la profesora doña Lorena Lorca Muñoz, se privilegia en las primeras clases la entrega de un marco teórico necesario para trabajar, como asimismo la integración y nivelación de los conocimientos previamente adquiridos, para luego entrar en el conocimiento de casos prácticos que incentivan habilidades técnicas y el trabajo en equipo. Posteriormente, se busca la vinculación del alumno con el conocimiento del entorno real (Tribunales, patrocinados, abogados de la contraparte, auxiliares de la administración de la justicia, etc). Al mismo tiempo, comienza a desarrollarse las habilidades cognoscitivas y de razonamiento crítico y de desarrollo personal y ético.

El uso de problemas se presenta por medio de distintas formas: problemas reales, simulados, problemas expresados en películas y en otros documentos, etc; por medio de estos se busca desarrollar habilidades para comprender, desarrollar, explicar y resolver un problema, siempre con la entrega de conocimientos nuevos y el uso de los previamente adquiridos, con la guía y orientación permanente del profesor. De esta forma, el profesor entrega permanentemente y a lo largo de todo el semestre, incluso durante la evaluación de cada actividad, conocimientos teóricos, buscando la integración de esta nueva información con el conocimiento teórico ya ha adquirido por el alumno durante la carrera, lo que no ocurre en el método tradicional de cátedra

El Curso emplea método de enseñanza activo, colectivo y grupal, más específicamente la técnica del método clínico, sin perjuicio de la aplicación de otras en mayor o menor medida.

Así, al utilizar el método y técnicas ya mencionadas, existe una practica que nos permite evaluar lo realizado en el enfrentamiento del problema asignado al participar ante el Cuarto Tribunal de Derechos de la Mujer y, a partir de esto y de las propuestas teóricas

antes mencionadas, propondremos en el capítulo IV de esta memoria una forma de enfrentar los problemas siguiendo un análisis lógico y teniendo en consideración las etapas que el docente debe tener presente, las que se deben explicitar a los alumnos y las que se deben considerar si el trabajo fuese grupal o individual.

CAPITULO III. “METODOLOGIA APLICADA PARA ENFRENTAR EL CASO ASIGNADO”

Para analizar este tema es necesario referirse, previamente, a los recursos con que se disponía dado que éstos determinan las metodologías y actividades a implementar en miras a una adecuada participación ante el Tribunal de Derecho de las Mujeres Chilenas en representación de la Universidad de Chile.

Por ello debemos, en primer lugar, tener en consideración que el curso de Clínica Jurídica I fue impartido por la profesora Lorena Lorca Muñoz durante el segundo semestre del año 2003 a 15 alumnos con el apoyo de tres ayudantes, siendo éste el equipo que participó ante el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas en representación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Los plazos a los que estaban sujetos los alumnos en la actividad fueron fijados en un cronograma entregado por la misma Fundación, que era el siguiente:

- 6 de octubre de 2003: Sorteo de casos. Se entregaron los antecedentes de dichos casos y los materiales anexos.
- 3 de noviembre de 2003: Intercambio de escritos entre defensa y acusación.
- 21 de noviembre de 2003: Entrega de los escritos en su versión final a los integrantes

del jurado.

· 11 de diciembre de 2003: Alegato ante el Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas.

Como señalamos en el capítulo I de esta memoria, paralelamente a esta actividad organizada por la Fundación, los alumnos seguían desarrollando las actividades normales del curso de Clínica Jurídica I, y específicamente durante ése período se encontraban aprendiendo y ejercitando las técnicas de negociación, oratoria, juicio simulado, y realizando lecturas y mesas redondas acerca de la discriminación en el Derecho.

El horario de clases y las pruebas que debían rendir en los demás ramos que cursaban de la carrera, hacían que el tiempo que los alumnos dispusieran para abordar el caso asignado fuera muy limitado, sobretodo porque ésta era una actividad a desarrollar tanto dentro del horario de clases como en horas extraordinarias, y que además, como ya lo señalamos, no se encontraba contemplada en el cronograma del curso de Clínica Jurídica I de la profesora Lorena Lorca, entregado a los alumnos al comienzo del mismo.

1.- En cuanto al análisis general del caso.

El plan de trabajo que se seguirá consiste en una explicación y análisis de las etapas implementadas, para lo que se expondrán dichas etapas, indicando en forma correlativa tanto las etapas propias del equipo docente como aquellas desarrolladas con los alumnos, y haciendo presente las observaciones relevantes a considerar como es que algunas etapas son exclusivas del equipo académico y otras son propias de los alumnos.

A continuación se pasa a explicar cada una de las etapas implementadas en orden cronológico.

1.1.- Coordinación respecto de la forma de trabajo.

Como fue explicado en el capítulo I, la invitación a participar ante el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas fue extendida al Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho. La directora de este departamento, Srta. María Nora González Jaraquemada, extendió esta invitación a la profesora Lorena Lorca atendido que era de su conocimiento que las actividades programadas en el curso de ella contemplaban clases relativas a la discusión de textos de la discriminación en el Derecho, principalmente discriminación de la mujer, lo que le hacía presumir que de parte de la profesora Lorena Lorca existiría claro interés en participar ante el Cuarto Tribunal de la Mujer. Al recibir esta información la profesora Lorena Lorca manifestó su interés en participar, pero advirtió que la decisión final se adoptaría previa consulta a sus alumnos y ayudantes.

Por ese motivo, primero puso en conocimiento de esta actividad a sus ayudantes,

quienes aceptaron y asumieron el compromiso de participar, siendo sus principales funciones orientar, dirigir y asistir al grupo de trabajo en la manera de abordar el caso. En estas conversaciones no se planteó la metodología de enfrentamiento del caso, que posteriormente se implementó, sólo existió un acuerdo en general respecto de lo que se necesitaba en tiempo y dedicación por parte de los ayudantes.

Posteriormente, se comunicó la invitación y sus pormenores a los alumnos, quienes teniendo en consideración diversos criterios ya señalados en el capítulo I, decidieron aceptarla, lo que significó que, metodológicamente se requería cumplir ciertas condiciones básicas que se debían dar en cuanto a su coordinación para que fuese coherente con la decisión adoptada.

De esta manera, se acordó que no serían dejadas de lado las actividades normales programadas para el curso de Clínica Jurídica I. Esto era indispensable ya que los objetivos del curso se encuentran previamente estipulados en el programa del mismo, el que por Reglamento de la Universidad no puede ser obviado. Por otra parte, se imparten una serie de técnicas (entiéndase entrevista, negociación, oratoria, juicio simulado y escrituración legal) esenciales para la formación profesional de los alumnos, y que a su vez eran necesarias para un buen desempeño de éstos ante el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas.

Además se acordó que la participación sería de todos los alumnos del curso, comprometiéndose cada uno de ellos a cumplir con las exigencias de la profesora, en los plazos y formas que se acordaran. Era necesario dejar esta premisa establecida, ya que el asumir esta responsabilidad significaba varias horas de trabajo adicionales para cada alumno, lo que implicaba que en el futuro no cumplieran con las tareas y plazos asignados, o más aún, alguno de ellos desertara, y consecuentemente con ello, que el desempeño ante el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas no fuera el esperado. Dicha situación, en definitiva iba afectar el desarrollo de la actividad por parte de los demás alumnos del curso y, afectaría por lo tanto, el prestigio y nombre de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Asimismo, y como se señaló en el capítulo I de ésta memoria, se asumió como premisa que la argumentación a utilizar debía representar a todos los alumnos del curso, debido a que entre ellos existen distintas posiciones políticas, religiosas e históricas. El objetivo era que se invocara una línea argumentativa que fuera respetada en las interpretaciones jurídicas que se hicieran en relación con el caso.

Dentro de esta argumentación, se estimó que la defensa se basaría exclusivamente en argumentos jurídicos (no políticos), y que serían los propios alumnos quienes definitivamente decidirían los argumentos a utilizar, el orden de su desarrollo y los participantes de cada etapa.

Existiendo un acuerdo claro en cuanto a los compromisos que se estaban asumiendo y lo que se esperaba tanto por parte de los alumnos como del equipo académico, se les informó que, prontamente, recibirían toda la información del caso en comento.

1.2.- Distribución de información base.

Esta es la primera de las etapas en que los alumnos comienzan a participar en el enfrentamiento del caso.

Se entregó a los alumnos y ayudantes la totalidad del material que había sido recibido de manos de la Fundación Instituto de la Mujer, único material con el que se contaba inicialmente.

Este material consistía en fotocopias de un artículo publicado en el semanario “Siete más 7” que relataba casos de violaciones a los derechos humanos durante el gobierno militar, dentro de los que se hacía referencia al tema que posteriormente le sería asignado al curso de la Clínica Jurídica I de la Universidad de Chile. Incluía, asimismo, una monografía acerca de la violación de los derechos humanos durante los estados de excepción, y el debido proceso en la justicia militar. (En este texto no se señala su autor). Por último, se hacía entrega del cronograma del Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas.

Cabe hacer presente que esta distribución de la información base es un elemento indispensable, ya que es la forma en que los alumnos toman conocimiento respecto de lo que se trata el caso que deberán enfrentar.

Como se señaló en el capítulo II, al enfrentarse al caso (teniendo presente lo ya dicho respecto del Aprendizaje Basado en problemas), es indispensable que los alumnos lean y analicen el escenario en que se presenta el problema debido a que, como señala Polya, es el primer paso en la solución de problemas y consiste en la comprensión de éste.

1.3.- Análisis del equipo académico para la determinación de los temas relevantes.

Debido al número de participantes que investigarían y redactarían las propuestas, desarrollos y conclusiones de defensa frente al caso planteado, fue necesario y conveniente que el equipo académico se reuniera con el objetivo de definir, previamente, un listado de temas relevantes que deberían estar en total conocimiento por parte de los alumnos o, de, que debieran ser estudiados por éstos y que tuvieran relación con el problema propuesto y la solución de éste.

La profesora citó a los ayudantes a una reunión en la que se analizó y discutió cuales podrían ser los posibles temas relevantes en el caso. En dicha reunión, los ayudantes proponen a la profesora un listado de dichos temas, siendo el objetivo de ella, además, entender y consensuar lo que se esperaba con esta actividad. De esa forma se obtuvo más o menos un tercio de los temas relevantes que finalmente fueron analizados.

Posteriormente, la profesora complementó este listado quedando un número de diecisiete temas el que fue propuesto en clases a los alumnos.

Los criterios que se tuvieron en consideración al momento de fijar estos temas relevantes por el equipo académico fueron:

- complejidad y extensión del problema abordado,

- las finalidades que persigue la Fundación Instituto de la Mujer al realizar el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas,
- la necesidad de aunar conceptos respecto de temas relacionados al caso (partir de una base común de conocimientos compartido por todos), temas que deberían ser conocidos por todos de manera de obtener un consenso de criterios necesarios para solucionar el problema planteado,
- disciplinas o ramas del Derecho involucradas para encasillar el caso dentro de alguna de sus grandes ramas,
- el caso asignado tenía una serie de problemas jurídicos específicos que decían relación con determinadas instituciones jurídicas las que requerían un estudio acabado y especial, para de esta manera poder resolver correctamente el caso. Por ejemplo, determinar la tipificación del delito, el grado de participación de los inculpados, penalidad asignada al delito, la posible aplicación de eximentes o circunstancias que modifiquen la responsabilidad penal, etc.,
- los hechos y circunstancias con connotación jurídica del caso,
- las partes involucradas y posibles terceros intervinientes. En el caso analizado llamaba la atención la falta de individualización de los autores materiales de los delitos, y además, era necesario estudiar la posible legitimación pasiva del Estado de Chile.

Estos temas relevantes pueden ser asimilados a lo que Selma Wassermann identifica como preguntas críticas. Señala que consisten en aquellas que “obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas”.¹⁰⁶

Agrega que “las preguntas críticas, como los relatos de casos, tienen algunas características singulares. Su primer objetivo es inducir a los alumnos a examinar los problemas importantes del caso. Un medio para lograrlo es el ordenamiento en serie, ...el ordenamiento de las preguntas permite que el examen crítico comience con los problemas superficiales y avance luego removiendo capa tras capa, hasta alcanzar los problemas más profundos.”¹⁰⁷

1.4.- Complementación de los temas relevantes por parte de los alumnos.

Se fijó un día para que en la hora de clases la profesora propusiera a los alumnos el listado de temas relevantes preliminar surgido de la etapa anterior. Los alumnos, en dicha clase, hicieron un análisis somero de estos temas relevantes, manteniéndolos sin

¹⁰⁶ WASSERMANN, SELMA. 1999. El Estudio de Casos como Método de Enseñanza. Argentina, Amorrortu Editores. Pág.20.

¹⁰⁷ WASSERMANN, SELMA. 1999. El Estudio de Casos como Método de Enseñanza. Argentina, Amorrortu Editores Pág. 80.

modificaciones.

Es relevante hacer presente que en esta etapa la reacción de los alumnos de no modificar los temas propuestos por el equipo académico se podría explicar en que la gran mayoría de los alumnos, en su carrera académica, no habían abordado temas de derechos humanos, ni mucho menos se habían enfrentado a esta forma de solución de problemas.

Podría considerarse asimismo como otro factor relevante en la reacción de los alumnos, la carga de trabajo a que tenían verse enfrentados, y que una reacción normal a esto es la de no aumentar los temas propuestos para trabajar, sumado al hecho cierto del corto tiempo que disponían y la novedad en torno a la forma en que se estaba enfrentando este caso.

Es relevante destacar que es claramente conveniente explicitar a los alumnos lo que se espera de esta actividad y que del diálogo con éstos surjan las conclusiones respecto de lo bueno o malo que podría ser el no incluir temas relevantes al caso en concreto en relación a los demás pasos a seguir.

1.5.- Análisis y definición de los temas relevantes.

Como hemos señalado, durante el transcurso de una clase el equipo académico les planteó los posibles temas y se discutió al respecto sin que fueran éstos modificados por los alumnos, quedando como listado final el efectuado por el equipo académico validado por el análisis en conjunto con los alumnos. Surgieron, entonces, 17 temas los que se señalan en el listado contenido en el anexo N° 5.

Explicitar a los alumnos la razón de establecer temas relevantes y que éstos sean conocidos por todos en cuanto a su contenido, es necesario para fijar un marco mínimo de conocimientos relevantes al momento de continuar en el análisis de enfrentamiento del caso. Si no se informa esto a los alumnos, puede producirse una aceptación sin cambios, a lo que el equipo académico proponga. A raíz de lo cual, aparece como claramente conveniente, el que el listado generado por el equipo académico no se ponga en conocimiento explícito a los alumnos, sino que de lo generado por éstos, se coteje con el listado del equipo docente.

Lo importante, como señala Polya ¹⁰⁸, es concebir un plan de trabajo, una estrategia. Por lo tanto, una vez identificado el problema el siguiente paso es elaborar un plan, teniendo en cuenta algunos criterios que propone el autor, como por ejemplo, determinar si se han encontrado con otros problemas semejantes; o si se podría enunciar el problema de otra forma.

Lo que aquí se hizo fue elaborar un listado de temas relevantes con el fin de preparar un plan de acciones para cubrir las necesidades de conocimientos, los objetivos de aprendizaje y la solución de problemas.

¹⁰⁸ LA SOLUCION DE PROBLEMAS. 1994. Por Juan Ignacio Pozo M. "et al". Madrid. Editorial Santillana.

1.6.- Distribución de los temas relevantes por alumnos, criterios.

Esta etapa se produjo, en esta actividad, por diversas razones como son el corto tiempo de que se disponía y la disparidad en el nivel de conocimiento entre los alumnos.

Así, teniendo claro que el número de temas relevantes era de 17 y la cantidad de alumnos era de 15 personas, se les invitó a elegir el tema sobre el que deberían investigar y, posteriormente, redactar un informe que sería recibido por la profesora.

De los temas propuestos, el equipo docente analizó la complejidad que implicaba abordar cada uno de ellos, y pese a percibir que unos implicaban un mayor grado de estudio y tiempo de dedicación, se decidió que cada alumno podía seleccionar un tema para preparar. La diferencia numérica entre los alumnos y los temas relevantes llevó a que dos alumnos voluntariamente se hicieran cargo de dos temas cada uno, siendo éstos claramente de menor complejidad.

Como se ha señalado, la asignación de temas fue una decisión de cada alumno, pudiendo elegir el tema que quisiera. No se utilizó ningún tipo de criterio para asignar los temas ni para determinar los alumnos que investigarían dos temas, lo que claramente es un riesgo que se debió asumir dado la premura del tiempo que impedía se hiciera un análisis más específico de las aptitudes y cualidades de cada alumno para abordar un determinado tema.

Cuando cada alumno contó con un tema asignado, se les otorgó el plazo de siete días para que prepararan un texto en el que debía hacerse una breve exposición del tema asignado y un análisis de la forma en que dicho tema afectaría y se aplicaría al problema abordado. Como se señaló, una vez que el alumno redactara ese texto, debía remitirlo vía correo electrónico a la profesora quien, a su vez lo remitiría a los demás alumnos y ayudantes.

Las dificultades encontradas en esta etapa dicen relación con el poco tiempo que se contaba, tanto para asignar equitativamente los temas, como para que cada alumno preparara adecuadamente su texto relativo al problema que se les planteaba. Esto impidió hacer un análisis de las capacidades e intereses de cada uno de ellos, y así poder distribuir el trabajo de manera más eficiente.

Además, algunos de estos temas eran más complejos que otros, de ahí que hubiese una mayor carga de trabajo para algunos alumnos; por otra parte, la investigación realizada por los alumnos no fue de la misma calidad, ni profundidad, algunos realizaron una investigación más acabada, independientemente de la complejidad del tema asignado. También se considera como una falencia la falta de orientación técnica para investigar los temas, esto es, una orientación dirigida al contexto de la solución del problema.

Es necesario destacar que un requerimiento básico para esta etapa es que existan criterios claros que permitan clasificar los temas en atención al nivel de complejidad de éstos, y que a su vez, el equipo académico sepa claramente el nivel de conocimiento que los alumnos tienen respecto de estos temas. Así, la forma en que estos temas se distribuirían entre los alumnos permitiría equiparar el nivel de trabajo entre todos ellos, y

asignar adecuadamente los temas en razón de los intereses de los alumnos, pero también, considerando el nivel y complejidad del mismo.

Otro requerimiento básico para esta etapa es el que dice relación con la necesidad que los alumnos tengan conocimientos respecto de la manera de redacción de un informe, con el fin de tener un sistema común de análisis de los mismos, facilitándose con esto la comprensión de los informes entregados por los mismos alumnos.

1.7- Designación de tutores para temas relevantes.

La etapa de designación de tutores para temas relevantes, se desarrolla exclusivamente dentro del marco de la coordinación que debe llevar a cabo el equipo académico en forma constante durante toda la actividad, y en ella no tienen participación los alumnos.

Es por ello que, internamente, el equipo docente había decidido organizarse de una manera diferente a los alumnos para el análisis de los temas relevantes asignados a cada alumno. Es así como el equipo docente determinó tres grandes áreas que abarcasen todos los temas asignados a los alumnos, en relación con criterios de materias similares, complejidad, horas de trabajo y estudio necesario. Estas tres grandes áreas eran:

a.- Por una parte, todo lo relativo a delitos cometidos, justicia militar en tiempo de guerra, prueba, estados de excepción, debido proceso, tribunal competente.

b.- Sobreseimiento, amnistía, prescripción, responsabilidad del Estado, jurisprudencia nacional e internacional en relación al caso, instrumentos internacionales aplicables al caso.

c.- Lo relativo a la discriminación de la mujer, que comprendía los temas de la mujer cómo trofeo de guerra, la mujer en el derecho penal; los tratados internacionales relativos a derechos humanos, contexto histórico, Informe Rettig.

Cada una de estas áreas estaba a cargo de un ayudante, quien debía preparar los temas al igual que los alumnos, con el objetivo de ayudarlos y orientarlos para que abordaran los distintos temas desde el punto de vista del caso asignado.

Se formaron así equipos entre ayudantes y alumnos, que iban trabajando de manera paralela. De esta forma, cada alumno sabía a cargo de qué ayudante estaba, dirigiéndose directamente a él cada vez que le surgía alguna dificultad, en relación con su tema. Estas preguntas o consultas no fueron sin embargo, de carácter frecuente, y se referían principalmente a las fuentes de investigación, extensión del tema abordado, y orientación en vista de un objetivo común.

Esta forma de trabajo entre ayudantes y alumnos corresponde a una tutoría y, como tal, tiene determinados requerimientos mínimos que se deben tener en consideración para cumplir adecuadamente esta etapa.

La tutoría tiene como objeto dirigir y asesorar el trabajo realizado por el alumno, siendo una técnica de formación personalizada, como se explicó en el capítulo anterior.

Se puede señalar que los requerimientos básicos para efectuar las tutorías, son los siguientes:

- La realización de reuniones constantes entre el alumno o un grupo reducido de alumnos y el tutor.
- Horas de trabajo disponibles para realizar las reuniones.
- Número de tutores suficientes para llevarlas a cabo.
- Tutores capacitados en las materias que abordarán las tutorías.
- Infraestructura adecuada para realizar las reuniones.

Así, en este ejercicio particular, las tutorías se llevaron a cabo por los ayudantes y no por la profesora, quienes a su vez pudieron aportar su experiencia como egresados de la carrera, y brindar un vínculo más cercano al alumno, que aquel que se podría haber obtenido con la profesora.

Estas tutorías consistían en reuniones informales de los ayudantes y los respectivos alumnos, en las que ellos formulaban las dudas y dificultades que encontraban en relación con sus temas, y los ayudantes los orientaban en cuanto a la dirección del caso y posibles fuentes de consulta. Los ayudantes se encontraban en condiciones de realizar esta asistencia debido a que tenían una visión global del caso abordado, y las conversaciones que ellos mantenían constantemente con la profesora para fijar criterios comunes.

Sin perjuicio de estas tutorías que realizaban los ayudantes, había una comunicación directa entre los ayudantes y la profesora, lo que permitía una coordinación más rápida y eficiente, tomando en cuenta que el grupo de trabajo era numeroso, lo que dificultaba el tratamiento de los temas en conjunto.

La principal dificultad que se tuvo fue la falta de tiempo para poder reunirse cada uno de los ayudantes con su respectivo grupo, para así analizar el avance y calidad de su trabajo. La única posibilidad de reunirse con los alumnos era después del horario de clase, y tampoco se contó con un lugar físico especialmente adecuado para realizar dichas reuniones. (Por ejemplo, una sala para cada tutor, con una mesa, sillas y una pizarra).

No obstante las dificultades señaladas existieron efectivamente vías de intercambio de información entre los tutores y los alumnos, que consistieron en reuniones después del horario de clases, y en el uso de correo electrónico.

Las tutorías eran controladas por medio de reuniones realizadas entre los ayudantes (tutores) y la profesora, en las que ellos le informaban del avance del trabajo y de las dudas de los alumnos. De esta manera, el equipo académico procedió a unificar criterios y líneas argumentativas para resolver el caso abordado.

La ventaja que se encuentra en este sistema de tutorías, es que sirve de retroalimentación para el profesor, y además el tutor logra percibir las dificultades de los alumnos, los temas que le interesan, etc. Por otra parte, los alumnos logran localizar información y profundizar en el tema. Pero como desventajas, es posible señalar que este sistema requiere de mucho tiempo y de varias horas de trabajo, factor que durante esta actividad fue particularmente escaso.

1.8.- Elaboración del primer informe sobre el tema relevante en estudio.

Como señalamos, cada alumno remitió vía correo electrónico la información recopilada a la profesora, quien se encargó de reenviar por el mismo medio toda la información recibida al resto del grupo de trabajo.

Lo anterior, debido a que, conociendo el problema a abordar, los alumnos debieron dedicarse a recopilar y registrar documentalmente la información que estuviere disponible sobre el tema seleccionado, ya fuese en tratados, manuales, códigos, diccionarios, etc., para así obtener los conocimientos previos y necesarios para resolver el caso y ponerlos en conocimiento de sus compañeros.

Una vez recibidos los informes jurídicos evacuados por los alumnos, constatamos que algunos de éstos, si bien, tenían un buen análisis desde el punto de vista jurídico del tema relevante asignado, carecían de una vinculación directa y concreta con el problema al cual había que dar solución; lo que en definitiva hacía que dichos informes no cumplieran con su objetivo, cual era obtener el conocimiento necesario del tema con el fin de resolver el caso.

Cada alumno tenía en su poder todo el material que había sido elaborado por sus compañeros, de modo que podían tener una visión más global del problema.

Posteriormente, la profesora determinó que para la clase siguiente, esto es, cinco días después, los alumnos debían leer todos los informes preparados por los alumnos, a modo de proceder a hacer un análisis más completo y global del problema abordado.

Con esta actividad se buscaba obtener que todos los alumnos entendieran el caso y los diferentes temas involucrados en él, de manera de poder realizar una discusión en que todos pudieran participar y aportar su punto de vista. El resultado que se pretendía era una mayor profundidad de análisis, en el menor tiempo posible, debido al hecho que cada alumno al investigar rigurosamente un tema y compartir esta información con los demás, posibilitaba que todos tuvieran un nivel uniforme de conocimiento sin la pérdida de tiempo que hubiese significado que cada uno de ellos investigara por separado todos los temas.

Sin perjuicio de ello, se pudo constatar en dicha clase que no todos los alumnos habían cumplido con el requisito, lo que fue una dificultad en el desarrollo de la actividad, porque había alumnos que no podían opinar de los temas discutidos por falta de información, o bien, su opinión no era pertinente producto de su desconocimiento. Esto implicaba un retraso en la dinámica de la clase, muy perjudicial debido a que existían plazos corriendo y que había que cumplir ante el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas.

1.9.- Definición de premisas y complementación de la información entregada por la Fundación Instituto de la Mujer.

En esta etapa el equipo se enfrentó a una falencia, ya que constató que para poder hacer una discusión acabada de los temas relevantes analizados por cada alumno por separado, la información aportada por la Fundación Instituto de la Mujer con respecto al caso asignado era insuficiente.

Debido a esta carencia, el problema mal definido, no les permitía delimitar o definir jurídicamente de manera precisa la estrategia a seguir. Por este motivo, como era necesaria más información, se solicitó a la Fundación, sin embargo, ellos tampoco pudieron satisfacer estas inquietudes, dado que no disponían de más información acerca de los casos.

Para suplir esta falencia, se asumieron ciertas premisas para que el planteamiento tomara un curso definido. Así por ejemplo, se asumió que los delitos efectivamente habían sido cometidos, y que sus autores eran los señalados en los casos aunque éstos no estaban individualizados correctamente. Todo ello por falta de prueba aportada en el caso.

Por ello fue necesario crear esta etapa, con el objetivo de acotar el tema y precisar ciertas circunstancias y hechos del problema planteado, lo que resultaba indispensable al momento de efectuar el análisis del caso, las posibles vías de solución y la línea argumentativa a seguir y su estrategia.

Como señala Leoncio Lara Sáenz, en su libro "Procesos de Investigación Jurídica", esto es necesario para poder definir el problema, al exponer que al enfrentar el problema "sucederá una actitud reflexiva del agente de la investigación para encontrar aquellos aspectos del objeto que no tienen una explicación clara, o que ésta es ambigua o bien que carece de explicación alguna. Sobre esta base el investigador estará en aptitud de plantear supuestos, conjeturas o hipótesis que proporcionen la respuesta debida a dichas interrogantes."¹⁰⁹

Las hipótesis que señala este autor, son las premisas que el equipo asumió a priori, por falta de información, de modo de poder definir el problema planteado y poder llegar a una solución válida. De lo contrario, el problema planteado habría sido indefinido, de muy difícil solución por la gran cantidad de enfoques posibles.

1.10.- Análisis del contenido de los temas relevantes y su implicancia en el caso.

Una vez evacuados los informes jurídicos por los alumnos, era necesario examinar el contenido y la implicancia de ellos en el caso planteado. Por ese motivo, se citó a los alumnos y al equipo académico a una clase en la que se analizó punto por punto el problema, escuchando todas las opiniones para determinar, en definitiva, que enfoque se iba a dar a la acusación que se debía realizar, tanto desde un punto de vista sustancial (derecho de fondo) como procedimental, y de estrategia en el modo de enfrentar el caso y de formular la acusación.

¹⁰⁹ LARA SAENZ, LEONCIO. 1991. "Procesos de Investigación Jurídica". México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México. Pág. 30.

Materialmente se realizó un esquema visual sobre la base del problema.

En primer lugar, se analizaron los hechos, precisando la información con que se contaba y la que faltaba. Se desglosó el caso en relación a cada una de las niñas víctimas, viendo las circunstancias particulares de cada una de ellas (edad, fecha de los hechos, posibles delitos, autores, etc.).

Una vez que ya estaban determinados los hechos y sus circunstancias particulares, se analizaron desde un punto de vista jurídico. Se tomaron decisiones jurídicas, en cuanto a definir los delitos que se habían cometido, la legislación aplicable, tomando en consideración a la época de acaecimiento de los hechos y a los autores, circunstancias modificatorias o extintivas de la responsabilidad penal, procedencia de los sobreseimientos, si estos delitos y sus penas se encontraban prescritas, si de los delitos cometidos en estos casos se encontraban amnistiados, aplicación de tratados internacionales, precisar la discriminación de género de la que fueron víctimas las menores y la eventual responsabilidad del Estado.

Asimismo, se fijaron criterios para abordar el caso, en el sentido que cualquier estrategia a seguir implicaba efectos a largo plazo, por lo que era necesario tener un planteamiento inicial bien definido y previsor de las dificultades con que se podrían enfrentar en otras futuras etapas, es decir, la segunda versión del escrito y en el alegato.

Con esta premisa, y para demostrar lo que se quiere explicar, se fijó como criterio que no solamente era necesario acusar a los supuestos autores, sino también formular un juicio de reproche al actuar del Estado dada la posible denegación de justicia existente y la vulneración al debido proceso.

En definitiva, era necesario ver el caso en forma global, es decir, no sólo desde el punto de vista de los escritos de acusación y réplica, sino también tener en cuenta el alegato final y las posibles defensas que formulara la contraparte, dependiendo qué defensa asumiera dependería que temas se debían enfatizar más.

En este momento de la actividad, se presentó una dificultad determinante, ya que el caso tenía un alto contenido ético ineludible. En concreto, este caso tiene una visión histórica, política y jurídica fuertemente polarizada en nuestro país, por lo que se requería que las decisiones tomadas por el grupo, fueran consensuadas, es decir, que representaran a todos los participantes del equipo, a pesar de las distintas posturas que cada uno pudiese tener.

Por lo anterior, se generó gran discusión entre los alumnos, debido a las diferentes miradas. Al no haber una opinión unívoca y debido al corto tiempo con que se contaba, se decidió una estrategia de enfrentamiento del caso. Por una parte, se decidió por el equipo docente, que no se analizaría el caso desde una perspectiva histórica política, sino que solamente jurídica. Por otra, y como una estrategia de enfrentamiento de caso, se eligieron los temas que definitivamente no serían abordados, y aquellos que se abordarían más adelante, y no en el primer escrito, como amnistía y prescripción.

Como se señaló en el capítulo anterior, al buscar las soluciones a los problemas sociales y sus posible interpretaciones, estas no son neutras, ya que dependen de la perspectiva ideológica, ética y moral de los sujetos que se encuentran analizando el

respectivo problema.

Por ello, sería conveniente que los participantes del grupo tuvieran algún grado de conocimiento sobre procedimientos metodológicos.

En este punto se constataron falencias en el conocimiento y preparación de los alumnos, ya que algunos de ellos manejaban cabalmente el tema elegido, y otros ni siquiera lo habían investigado, o bien, no habían leído el resto de los materiales aportados por sus compañeros.

Producto de esta reunión se obtuvo el mapa geográfico de los distintos temas que se iba a abordar en el primer escrito.

Para llevar a cabo esta etapa de análisis de los temas relevantes y la implicancia de ellos en el caso se necesita cumplir con ciertos requerimientos básicos:

- a.- La entrega a tiempo de los informes jurídicos por parte de los alumnos.
- b.- Que los informes jurídicos tengan estructura, profundidad y conexión con el caso a resolver.
- c.- La difusión de los informes a los demás participantes de la actividad.
- d.- La lectura previa de todos los informes por parte de los participantes.

2.- En cuanto a la preparación de los escritos.

Cabe recordar que los escritos que debían ser entregados al Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas eran dos, los que tenían como fecha de presentación los días 3 y 21 de noviembre de 2003.

Por otra parte, como ya se señaló, el equipo había decidido incluir solamente algunos temas en el primer escrito a modo de estrategia, en el sentido que se abordarían dichos temas sólo en el caso que la contraparte hiciera referencia a ellos en su respectivo escrito, o en su alegato.

Estos temas se referían a la posible aplicación de la prescripción de la acción penal o de la pena, la amnistía y la prescripción de la responsabilidad del Estado, los que eran sustanciales al momento de resolver el caso, y de los que no se quiso advertir su importancia y trascendencia en el fallo, a la parte defensora.

2.1.- Redacción del primer escrito para ser presentado ante el Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas.

Para la redacción del primer escrito de acusación se concluyó que cada alumno tenía que elaborar una nueva versión del tema que le había sido asignado, pero ahora enfrentado al caso concreto. Una vez recepcionados estos nuevos textos redactados por los alumnos, se fijó una reunión para hacer la primera versión del escrito de acusación, la que sería redactada finalmente por los ayudantes y la profesora.

Es importante destacar, que este primer escrito de acusación se hizo sobre la base de los textos enviados por los alumnos desde una perspectiva enfocada al caso concreto y al esquema geográfico que había sido realizado en clases, como lo señalamos anteriormente.

Este escrito fue redactado por la profesora en conjunto con los ayudantes para lo cual se reunieron durante toda una tarde, teniendo presente lo redactado por los alumnos en cada uno de los temas relevantes que ellos seleccionaron.

En esta reunión se obtuvo el primer escrito, el que fue enviado por correo electrónico a los alumnos.

La dificultad que se encontró en esta etapa fue el hecho que los textos redactados por los alumnos no tenían unidad y coherencia unos con otros, en mira a la solución del caso, y por otro lado algunos de estos textos carecían de la profundidad requerida.

Todo esto, se tradujo en que el cuerpo académico se vio en la obligación de suplir cada una de estas deficiencias debido a la premura del tiempo, y a que el plazo para entregar el escrito se encontraba corriendo. Esta suplencia realizada por el equipo académico, en definitiva, no permite cumplir con los objetivos de enseñanza del curso, dado que no fueron los alumnos quienes resolvieron los problemas a los que se vieron enfrentados en el caso. Es decir, son los alumnos quienes, al redactar en este caso la acusación, deben resolver los problemas que aparezcan en la elaboración del mismo, y no que el equipo académico asuma dicha tarea. En consecuencia, como no fueron los alumnos quienes redactaron el escrito de acusación, no visualizaron las falencias que tenían los informes jurídicos evacuados por ellos.

Por lo tanto, para redactar este primer escrito de acusación se precisan como requerimientos básicos tener claridad en la estrategia a seguir, conocimientos previos de escrituración legal, y por último la redacción de informes jurídicos atinentes, adecuados y completos, que permitan a los alumnos tener un cabal conocimiento del caso.

2.2.- Entrega del primer escrito.

La entrega del escrito a la Fundación Instituto de la Mujer la hizo personalmente una de los ayudantes, quien participó en una reunión en ese lugar junto a los demás concursantes, en la que se le hizo entrega del escrito de defensa de la contraparte.

Además, se nos reiteró la información respecto del formato dentro del que se realizaría la audiencia del Cuarto Tribunal, cuya principal característica era que cada universidad iba a estar representada por un equipo compuesto por cuatro integrantes, que solamente podían ser alumnos, y no abogados como ha sido en el caso de otras versiones de este mismo tribunal.

Una crítica que se puede formular a esta etapa es el hecho que el escrito fue presentado a la Fundación Instituto de la Mujer por un integrante del equipo académico, relevando así de cualquier responsabilidad a los alumnos en relación a las obligaciones de puntualidad y plazos para entregarlo. Pareciera ser más conveniente otorgar la posibilidad que sean los alumnos quienes asuman dicha responsabilidad, y de esta

manera se sientan más participes del proceso.

2.3. Análisis de los escritos presentados.

Se les entregó a los alumnos los escritos de acusación y de defensa presentados por ambas partes ante el tribunal con el objeto que fuesen analizados por ellos, y en el marco de una mesa redonda se discutió y analizó con profundidad el escrito de acusación, y la manera en que se debía a abordar el escrito final a entregar.

Constatando, nuevamente, que faltaba información respecto a ciertos temas relevantes para esta segunda redacción, se procedió a la redistribución de tareas, esta vez no individualmente, sino que en grupos de alumnos.

Se decidió que fuera este tipo de organización, ya que los temas a tratar ahora eran menores en número, pero mucho más profundos y complejos, por lo que requerían de mayor análisis jurídico. Además, se trataba de temas que no se podían zanjar desde un principio.

Como pilares de estos grupos se encontraban los alumnos que ya tenían una visión general del escrito.

Cabe hacer presente que para Selma Wassermann el trabajo en pequeños grupos de alumnos es una característica de la enseñanza basada en el método de casos y "es la oportunidad que tienen los alumnos de discutir, reunidos en pequeños grupos las respuestas que darán a las preguntas críticas...allí ponen a prueba sus ideas en un ámbito exento de riesgos."¹¹⁰

En términos generales, lo señalado por Wassermann es lo que ocurrió al momento de analizar los escritos presentados tanto de acusación como de defensa, momento en el que los alumnos pudieron discutir las argumentaciones esgrimidas en dichos escritos, con plena libertad.

La dificultad que se presentó en esta etapa dice relación con el hecho de que algunos alumnos no cumplieron con el compromiso de lectura y examen de ambos escritos, provocando que dichos alumnos no pudieran participar de manera activa en el análisis de los escritos. Para evitar esta situación se debió buscar algún medio para incentivar a los alumnos, lo que no resulta sencillo si se recuerda que esta actividad no tenía calificación.

Resulta indispensable por lo tanto, para desarrollar este análisis de los escritos presentados, que cada uno de los participantes de la actividad haya recibido y examinado tanto el escrito de acusación como el de defensa. Dicho análisis debe llevarse a cabo en una reunión, la que se debe fijar dentro de un plazo razonable, para que cada participante tenga tiempo suficiente para examinar los referidos escritos.

2.4.- Redacción de informes complementarios en temas relevantes.

¹¹⁰ WASSERMANN, SELMA. 1999. "El Estudio de Casos como Método de Enseñanza", Argentina, Amorrortu Editores. Pág. 21.

Cada grupo de alumnos debía redactar un informe por escrito de su tema relevante a la profesora, quien a su vez, lo debía remitir a todos los miembros del curso.

Los alumnos comenzaron entonces con estas nuevas tareas, sin embargo, nunca ocurrió que todos trabajaran a la misma velocidad, ni con la misma dedicación y motivación.

El equipo docente, al enfrentarse a esta dificultad, aplicó distintas técnicas para tratar de equiparar la celeridad en el trabajo de los alumnos. Así por ejemplo, se intentó dar temas similares en cuanto dificultad y carga de trabajo a cada grupo, es decir, redistribución de tareas a los alumnos, aquellos que en un comienzo tenían temas de menor complejidad o que ya estaban agotados, en esta oportunidad debían cooperar con los que tenían asignados temas más complejos y de mayor análisis.

Otra razón que motivó la reasignación de tareas fue que no todos los alumnos contaban con los mismos conocimientos ni habían logrado un nivel similar en la calidad de sus análisis.

Es necesario, en este momento, hacer una referencia a la situación académica que estaban viviendo los alumnos en la Facultad. Corría el mes de noviembre, final del año académico, por lo que los alumnos estaban en época de pruebas finales, y posteriormente de exámenes, con todo lo que ello implica. Asimismo, el curso de Clínica Jurídica I seguía desarrollándose paralelamente en forma normal, lo que implicaba seguir con el programa del curso. Frente a este escenario, algunos alumnos comenzaron a desmotivarse con esta actividad extraordinaria, por lo que fue necesario incentivar y motivarlos, implementando formas de recompensa.

Cabe recordar que esta actividad no era calificada con nota, lo que hacía peligrar en esta etapa la participación y el compromiso de los alumnos.

Se implementaron como recompensa incrementar el sentimiento de orgullo como representante de la Universidad de Chile como contrincante de otras universidades del país; la obtención de un certificado de participación en esta instancia por parte de la Fundación Instituto de la Mujer; la intervención de la profesora para que se les cambiara la fecha de otros exámenes finales que coincidían con la fecha de la audiencia oral del Cuarto Tribunal y así no afectar la participación en el tribunal; y el dinero que se recibiría por la participación en el concurso.

Es preciso señalar, que la organización del tribunal otorgaba a cada equipo por el sólo hecho de participar la suma de \$225.000.- El curso decidió en un primer momento que fuera la profesora la que recibiera ese dinero, pero ella no aceptó, ya que estaba claro que ese premio pertenecía a los alumnos. Este tema fue un punto relevante a considerar puesto que llevó implícito la discusión respecto de aspectos éticos en donde se analizaron diferentes variables y sus consecuencias. Finalmente, los alumnos concordaron en que el dinero lo recibieran ellos mismos, señalando expresamente que se dividiría en partes iguales y que lo mejor y lo más justo, era que el dinero se utilizara para una actividad en que todos los participantes, esto es, alumnos, profesora y ayudantes pudieran disfrutar del premio obtenido, por lo que se organizó un asado que se efectuaría al término del año académico

En lo relativo a la fecha de los exámenes hay que advertir que los alumnos solicitaban que dichas fechas se adelantaran, y no como se podría pensar que ellas se retrasaran. Ello demuestra un valor doble de sacrificio y preocupación por parte de los alumnos, además de una mirada ética sumamente relevante, puesto que nadie intentó aprovecharse de esto.

En definitiva, la profesora ideó elementos concretos que incentivaran a los alumnos a trabajar y no sólo a adquirir conocimientos, lo que fue beneficioso tanto para ellos como para el equipo docente, produciéndose una retroalimentación de conocimientos e información entre ambos, y manteniendo la motivación necesaria para llevar a cabo la actividad dentro de los plazos estipulados.

En esta etapa el equipo académico logró percibir una notable mejoría en la calidad de algunos de los informes jurídicos evacuados por los alumnos, lo que facilitó la redacción del segundo y final escrito de acusación. Por el contrario, algunos alumnos participaron cada vez menos en esta actividad. Sin embargo, es imprescindible señalar, que la mayoría de los alumnos que participaron más activamente, demostraron cualidades que, según señala la técnica didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas, son deseables para desarrollar esta actividad, Estos serían, disposición para trabajar en grupo; desarrollo de los poderes imaginativos e intelectual; habilidades para la solución de problemas; habilidades de comunicación; habilidades de pensamiento crítico y reflexivo; investigación por todos los medios (biblioteca, Internet, profesores, ayudantes, etc); buscar la aclaración de dudas propias y de otros compañeros a través de la realización de preguntas.¹¹¹

Así como se señaló en la etapa de redacción de los primeros informes, los requerimientos necesarios para preparar esta segunda versión son:

- a.- La evacuación a tiempo de los informes jurídicos por parte de los alumnos.
- b.- Que los informes jurídicos tengan estructura, profundidad y conexión con el caso a resolver.
- c.- La difusión de los informes a los demás participantes de la actividad.
- d.- La lectura previa de todos los informes por parte de los participantes.

2.5.- Redacción del escrito final a presentar.

Los grupos de alumnos enviaron sus nuevos textos vía correo electrónico, reuniéndose los ayudantes y la profesora con el objetivo de redactar el escrito final de acusación para ser presentado en el concurso.

Al momento de redactar este segundo y final escrito se decidió que había temas que pese a que se habían investigado y discutido no iban a ser abordados, ya que quedarían como última táctica, dentro de esta estrategia, esto es, para el alegato en su etapa de

¹¹¹ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. "El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica". Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004)

réplica, y solamente en caso que la contraparte los abordaran.

Las decisiones que se fueron tomando durante todo el proceso en relación con los escritos, seguían el criterio adoptado en un comienzo, en cuanto a que había que conjugar estos escritos con el alegato final.

La versión final de la acusación fue remitida por correo electrónico a la Fundación Instituto de la Mujer, la que a su vez fue remitida a la parte defensora. Igual proceso ocurrió con el escrito final de defensa. Sin perjuicio de ello, un ejemplar impreso fue entregado en la Fundación por un auxiliar del Departamento de Enseñanza Clínica del Derecho.

Nuevamente, una crítica a esta etapa es que la redacción del escrito final fue efectuada por el equipo académico, sin intervención de los alumnos, producto que existía un plazo demasiado breve para presentar el escrito final, y no había tiempo para reunirse con los alumnos.

Para redactar este escrito de acusación final, resulta primordial contar con una estrategia ya definida, teniendo principalmente en cuenta el alegato que se realizaría ante el Cuarto Tribunal. También, disponer de los informes jurídicos realizados por los alumnos, tanto los primeros, como los segundos; en especial estos últimos, ya que decían relación con tópicos no delimitados o profundizados en el primer escrito. Por último, se requiere disponibilidad de tiempo para la redacción de este escrito, ya que fue realizado por un grupo de personas, lo que conlleva más horas de trabajo para aunar criterios e ideas, y por lo tanto mayor coordinación y colaboración.

2.6.- Análisis de los escritos presentados.

Al recibir este segundo escrito de defensa el equipo académico junto con los alumnos, efectuó un análisis que permitió vislumbrar los aspectos que la contraparte iba a abordar en su alegato y constatar sus falencias en los temas de discriminación de la mujer y de modificación y extinción de la responsabilidad penal, así como en otros aspectos jurídicos.

Dicho examen se llevó a cabo en el horario de clases en torno a una mesa redonda, donde se discutió sobre las diferencias existentes entre el primer escrito de defensa y el segundo; la estrategia de defensa aplicada por la contraparte; divisando los principales argumentos que se esgrimirían en el alegato

La principal crítica radica en que pese al hecho de haberse entregado los textos finales de los escritos, el debate nuevamente se desarrolló sólo entre aquellos participantes que habían estudiado dichos escritos. Dicha situación era perjudicial no solamente para esos alumnos, sino que también para el resto de los participantes de la actividad, porque no se logró un aprendizaje similar para todos los alumnos.

Para proceder al análisis de los escritos finales, se insiste que se requiere que todos los participantes deben tener a su disposición los escritos finales presentados, y por supuesto, haberlos leído y fijar la respectiva reunión para efectuar la discusión.

3.- En cuanto a la preparación del alegato.

Llegamos así a la etapa final, que consistía en el juicio oral y público ante el Cuarto Tribunal de Derechos de la Mujeres Chilenas, en el que se debía realizar el alegato.

La profesora hizo presente desde un primer momento, que la elección de los alumnos que iban a participar directamente en el alegato no iba sería impuesta por ella, sino que por el contrario, debía ser una decisión voluntaria de aquellos alumnos que se sintieran motivados y capacitados para hacerlo.

Al adoptar esta decisión era claro que se corría el riesgo que nadie se postulase, o bien, que lo hiciese alguien que no contara con las habilidades necesarias.

Sin perjuicio de ello, es necesario señalar que lo conveniente de esta decisión fue que se confirmaba nuevamente el interés en que de los alumnos surgieran las decisiones relevantes, entregándoles una muestra clara de confianza hacia ellos y, consecuentemente, un premio a la responsabilidad, dedicación y preocupación de quienes desearan continuar participando activamente.

Muestra de lo favorable de adoptar esa decisión es que los alumnos que se postularon, fueron los que desarrollaron con mayor eficacia la técnica de la oratoria dentro del curso de Clínica Jurídica I.

Por otro lado, los alumnos que no realizarían el alegato, apoyaron e incentivaron a los alumnos que habían decidido asumir esta tarea, dado que tenían claro que ello significaba más trabajo para ese pequeño grupo de alumnos y que, además, actuarían en representación de todo el grupo. Se mantuvo de esta forma un espíritu de cuerpo que es necesario destacar.

3.1.- Análisis de la capacidad de oratoria de cada uno de los alumnos.

Esta instancia coincidió con que los alumnos se encontraban desarrollando la técnica de la oratoria en el curso de Clínica Jurídica I, técnica en la que se evalúa finalmente, la defensa oral que tiene que realizar el alumno en un juicio simulado. Es decir, el mismo escenario al que se enfrentarían ante el Cuarto Tribunal de Derecho de las Mujeres Chilenas. Los alegatos que debieron realizar los alumnos en clases permitieron reconocer las cualidades de oratoria de cada uno de ellos.

A la vez, permitió a los alumnos tomar confianza en una actividad de esta naturaleza. De esta manera, el alegato que debía realizarse ante el Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas no sería algo desconocido para ellos.

La capacidad de oratoria que se les evaluó y que se esperaba que tuviera el equipo que participaría ante el Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas, comprende diversos aspectos a considerar, tanto respecto de la forma del alegato como del fondo del mismo. En efecto, en este sentido se evaluó el volumen de voz, tono, modulación y

vocabulario jurídico; presentación personal; uso del patético o énfasis en las partes claves del alegato, tanto para alegar el caso como para improvisar en caso de preguntas del jurado; estructura del discurso y aplicación del derecho a los hechos.

Se esperaba del equipo que participara tuviera las condiciones necesarias para desenvolverse tanto en la forma (expresión verbal y no verbal) como en el fondo (argumentos jurídicos), frente al Tribunal.

3.2.- Determinación del equipo que participaría directamente en el alegato.

Una vez entregado el escrito final de acusación al Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas, y terminada la técnica de oratoria en el curso de Clínica Jurídica I, se resolvió quiénes iban a ser los alumnos que participarían en el alegato. En la clase respectiva se les preguntó quiénes querían asumir dicha tarea.

Se ofrecieron voluntaria e inmediatamente cuatro alumnos (dos mujeres y dos hombres), los que reunían la capacidad técnica y los conocimientos necesarios para desempeñarse correctamente ante el Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas.

Se estimó que estos alumnos eran idóneos para emprender dicha tarea, ya que habían tenido un alto nivel de participación durante todo el desarrollo de la actividad, participantes en las discusiones, que habían desarrollado en forma adecuada su tema asignado, que demostraban conocimiento del tema y con una buena calificación en el alegato simulado del curso de Clínica Jurídica I, y que además, demostraban mucho interés en realizar una buena actuación ante el Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas.

En este caso, se tenía una ventaja en el sentido que el curso de Clínica Jurídica I de la profesora Lorena Lorca contempla dentro de su programa la técnica de la oratoria, que había sido ejercitada por los alumnos y evaluada por el equipo docente. Por lo tanto, conociendo las capacidades y aptitudes de cada alumno, se determinó de manera más fácil y rápida los candidatos para llevar a cabo el alegato.

Para obtener un correcto desarrollo de la presente etapa los participantes deben cumplir con los siguientes requisitos básicos:

- a.- Conocimientos de la técnica de oratoria y lenguaje no verbal.
- b.- Evaluación por parte del equipo académico de dicha técnica para determinar los candidatos más idóneos.
- c.- Interés y motivación de los posibles candidatos para realizar el alegato.

3.3.- Redacción de la minuta de alegato.

Dado que contaban con las versiones finales de los escritos de acusación y defensa, se organizó una reunión con los cuatro alumnos y el equipo docente para definir los

lineamientos generales del alegato y concretizarlos en una minuta.

En dicha reunión, la profesora, los ayudantes y los alumnos, estructuraron la minuta de alegatos, utilizando como pauta principal, el escrito final de acusación y como criterio buscaron puntualizar determinados temas que, al entender del equipo, requerían de una mayor exposición y profundización ante el tribunal.

Entre estos temas se encontraban la inexistencia del debido proceso, la violación como tortura; la discriminación de la mujer y la doble victimización que sufrieron las menores. Para mayor claridad en el anexo N° 6, se acompaña copia de la minuta resultante.

Al mismo tiempo, se les asignó como tarea que para el día siguiente, que cada uno de los alumnos debía preparar y realizar su propio alegato, para así poder confrontar los alegatos de cada uno de ellos y poder elegir de común acuerdo al mejor candidato.

Para los alumnos que debían preparar este alegato implicó una doble dificultad, ya que las clases habían terminado y se encontraban rindiendo los exámenes finales.

Con la finalidad de optimizar el tiempo se decidió que la minuta de alegato fuera elaborada solamente con la participación del equipo docente y de aquellos alumnos que iban a alegar, quedando fuera de esta etapa el resto de los alumnos. La persona más idónea para orientar y dirigir era la profesora del curso debido a su experiencia en el ejercicio libre de la profesión, en virtud del que ha realizado numerosos alegatos ante los Tribunales Superiores de Justicia. Así la participación de los alumnos en esta etapa, fue limitada.

Para redactar la minuta de alegato resultaba imprescindible tener una visión íntegra del caso asignado y una estrategia perfectamente determinada, lo que posibilitaba que en el alegato se expondrían en forma prioritaria los principales argumentos que la parte acusadora quería enfatizar.

3.4.- Primer ensayo de alegato.

Los alumnos llegaron el día señalado a presentar sus alegatos, en base al esquema de minuta del alegato, ya esbozado por la profesora, y a su criterio personal. Pero la gran dificultad con la que se enfrentaban era el escaso tiempo del que disponían, razón por la cual ninguno de ellos se sentía realmente preparado para entregar un alegato de calidad.

Sin perjuicio de ello, en estos alegatos preliminares, los alumnos y el equipo docente pudieron visualizar las falencias y aptitudes de cada uno de los alumnos y de sus propuestas de alegatos.

La deficiencia encontrada en esta etapa fue la escasa preparación de los alegatos por los alumnos, lo que se explica por la falta de tiempo, ya que contaron con menos de 24 horas para realizarlo.

Los alumnos para desarrollar esta etapa, requerían un cabal entendimiento de la estrategia a seguir, junto con captar las argumentaciones más relevantes de la parte acusadora. Además, debían utilizar la minuta de alegato antes efectuada, como base para el ensayo del alegato. Y por cierto, poseer las capacidades de oratoria necesarias.

3.5.- Determinación de los roles concretos de cada miembro del equipo para el día del alegato

Posteriormente a los alegatos realizados por tres de los alumnos (pues una de las alumnas manifestó no estar preparada para ello), en conjunto comentaron el alegato realizado por cada uno de ellos, y la profesora preguntó quién quería alegar. Frente a esta pregunta hubo silencio.

En virtud de esta situación, la profesora intervino proponiendo una estructura definitiva de alegato con sus principales argumentaciones. Ante esto, una alumna se ofreció voluntariamente a realizar el alegato y otros dos alumnos se ofrecieron a realizar la réplica.

La decisión para determinar quién realizaría la réplica no era fácil, ya que ambos alumnos estaban capacitados para enfrentar la tarea. Finalmente la profesora decidió escoger a uno de ellos, pero frente a esa decisión, los alumnos presentes opinaron que si bien dicho alumno contaba con plenas capacidades para realizar la tarea, el otro, tenía una aptitud que había demostrado a lo largo de todo el semestre y que para esta actividad se hacía muy valiosa, consistente en su capacidad de improvisación. Se decidió que este último alumno realizara la réplica, dado que el tiempo con que contaba para prepararla iba a ser realmente escaso, sumado al hecho que se desconocían los argumentos que se debían plantear en la réplica, toda vez que ésta dependía de lo que alegara la contraparte el día en que se realizaría dicha audiencia.

Es indispensable señalar que desde un comienzo la profesora dejó en claro que ella no impondría qué alumno o alumnos asumirían la labor del alegato. Esta decisión implicaba ventajas y desventajas, estas últimas podrían ser que ninguno de los alumnos se sintiera preparado, debido al poco tiempo disponible, para enfrentar el alegato.

La falta de tiempo fue un factor determinante en la toma de decisiones en el desarrollo de esta actividad, tanto por parte del equipo docente como por parte de los alumnos. Por lo tanto, el equipo se quedaría sin participantes si nadie quería asumir el compromiso. Pero ello no fue así, dado que la ventaja de esta decisión estaba en que los alumnos habían adquirido en el transcurso de la actividad, gran confianza, y sabían que aquel que asumiera la responsabilidad de alegar lo haría, porque realmente consideraba que contaba con las condiciones suficientes.

Finalmente, el equipo participante quedó conformado por la alumna María Paz Canales, quien asumiría el rol del alegato o acusación. Por su parte, Gianfranco Maggiolo asumió el rol de la réplica, y los alumnos Cristian Cartes y Loreto Díaz asumirían el rol de apoyo del equipo participante, en el sentido de tomar notas de la argumentación del equipo contrario y de responder posibles preguntas que formulara el jurado.

Una crítica que se puede formular al desarrollo de esta etapa es que no fue todo el grupo de trabajo quien determinó los roles a asignar, sino que sólo participaron en la etapa el equipo docente y los cuatro alumnos que se ofrecieron para alegar, restándole así valor a la opinión del resto del grupo, lo que puede en definitiva, afectar la representatividad que deberían tener estos cuatro alumnos.

Esta etapa conlleva ciertos requerimientos básicos consistentes en primer lugar, que tanto el equipo docente como los alumnos adviertan las capacidades, habilidades y conocimientos de cada uno de los alumnos participantes en esta etapa, a fin que de consuno se puedan asignar los roles de manera adecuada. Pero, es el docente quien debe orientar y dirigir al grupo en esta etapa de asignación de roles de modo tal que sean los mismos alumnos quienes tomen por iniciativa propia la decisión de asumir esta tarea, siendo esta asignación la más apropiada.

En segundo lugar, es fundamental el desarrollo de ciertas actividades, como por ejemplo, debates o simulación de alegatos; de manera tal que los demás participantes en la actividad sepan cuál de los alumnos cumple con las habilidades y capacidades necesarias para desempeñar esta tarea, demostrándose así quiénes tienen un mayor compromiso en el asunto a resolver y quiénes han estudiado con mayor minuciosidad los informes evacuados por los demás alumnos. Esto trae como ventaja que todo el grupo de trabajo pueda estar de acuerdo en que aquellos que hayan asumido la tarea de representar la posición del grupo, son las personas idóneas para hacerlo.

3.6.- Redacción de la minuta final de alegato:

Concluyendo esta reunión, se redactó el texto final del alegato, dirigido por la profesora y con la colaboración y argumentos de los ayudantes y de los alumnos, ya que era fundamental que los cuatro alumnos estuvieran preparados para alegar en caso de ausencia de alguno de ellos. Cada uno se llevó el texto del alegato y lo preparó en forma privada, para enfrentar al día siguiente la audiencia oral del Cuarto Tribunal de los Derechos de las Mujeres Chilenas.

La falencia fundamental que se pudo apreciar en la redacción final de la minuta de alegato, consiste en la fuerte intervención de la profesora en la redacción, actividad que realizó casi en su integridad. Esto se debió a la escasa participación voluntaria de los alumnos quienes confiaron en el criterio de la profesora, sobretudo por el poco tiempo con que se disponía.

Se deben considerar como requisitos para la ejecución de la minuta, que los alumnos debían tener una perspectiva clara de la estrategia, conocimientos afianzados de las principales argumentaciones del caso y temas relevantes, así como también, debían tener una expectativa de las posibles argumentaciones de la parte defensora.

3.7.- Realización de la audiencia:

Finalmente, el día 11 de diciembre de 2003, se llevó a efecto el Cuarto Tribunal de las Mujeres Chilenas. Ese día, la alumna María Paz Canales alegó defendiendo la postura que durante toda esta actividad sostuvo el equipo académico y los alumnos del curso, todo esto sobre la base de la minuta redactada el día anterior. Es decir, la alumna tuvo sólo horas para preparar su alegato, pero gracias a los alegatos preliminares, a sus habilidades de oratoria y de un pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo y sensitivo desarrollado a través de esta actividad, pudo alegar señalando todos los puntos

expresados en la minuta confeccionada sumado al hecho que en el alegato pudo aplicar herramientas que fueron desarrolladas en el curso de Clínica, como fueron: lenguaje no verbal, técnica de la oratoria, habilidad de comunicación.

Cabe destacar que en dicha audiencia se contó con la presencia de la profesora, los ayudantes y de todos los alumnos del curso, a pesar, que ese mismo día y a esa misma hora, varios de ellos (los que llegaron más tarde) tenían examen, lo que demuestra el interés en la etapa final y el compañerismo que se generó con esta actividad, manifestado en el apoyo a los alumnos participantes.

Posterior al alegato de acusación de la alumna de la Universidad de Chile, vino el alegato de defensa de una de las alumnas de la Universidad Diego Portales.

Subsecuentemente, tocó el turno al alumno de la Universidad de Chile, para que hiciera la réplica.

Finalmente dicha audiencia concluyó con la exposición verbal de la decisión del tribunal y la advertencia que en el mes de mayo del año 2004 el tribunal entregará el fallo completo redactado y que formará parte del libro que con tal objeto editará la Fundación Instituto de la Mujer, y cuyo lanzamiento se realizará en esa misma oportunidad.

CAPITULO IV. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Este capítulo tiene por objeto el proponer una pauta que sirva como guía para el enfrentamiento de problemas jurídicos atendido lo estudiado y lo que en la práctica se realizó al participar ante el Cuarto Tribunal de Derechos de las Mujeres Chilenas.

Para mayor claridad es relevante destacar que este capítulo indicará las diferentes etapas que se deben cumplir, para lo cual es necesario advertir que algunas de estas etapas dicen relación sólo con actividades a realizar por parte del equipo académico razón por la cual es completamente posible generar, a partir de esta propuesta, una pauta que sólo se entrega a los alumnos; una pauta especial para el equipo académico y una pauta especial atendido si el enfrentamiento del caso se hará en forma grupal o individual.

Esta triple funcionalidad de la propuesta generada busca comprender las diferentes realidades que se pueden presentar en un curso de la carrera de Derecho en donde se persiga que los alumnos aprendan un determinado método de enfrentamiento de casos o problemas jurídicos complejos.

Al momento de referirnos a cada una de las etapas se realizará un breve resumen del contenido de dicha etapa; se determinarán los intervinientes; los presupuestos y recursos necesarios, y finalmente se propondrán sugerencias a aplicar en cada una de esas etapas que cronológicamente indicaremos razón por la cual se debe entender que éstas se deben cumplir en forma sucesiva.

Así, las etapas que se deben considerar en el enfrentamiento de un caso son:

1.- Coordinación respecto de la forma de trabajo.

Es una etapa previa, que debe realizar el equipo académico en la que se establecen los supuestos básicos sobre los que se va a llevar a cabo el enfrentamiento del problema.

Estos supuestos básicos consisten, en primer lugar, en la elección o la asignación de un problema de relevancia o connotación jurídica, que puede ser real o simulado. Hay que considerar el nivel de complejidad; la concordancia entre el problema y los objetivos del curso; la calidad del relato y que posibilite un debate jurídico de calidad, otorgando una variedad de alternativas de solución.

En segundo lugar, es preciso determinar el número de participantes en la actividad, esto es, tanto alumnos, profesores y ayudantes. Corresponde también fijar, la función que realizará en esta actividad cada uno de los participantes. Cada grupo de trabajo determinará la asignación de roles de sus participantes, tomando en consideración, principalmente, la experiencia y conocimientos de los alumnos.

Como tercer supuesto, debe tenerse en cuenta el tiempo, traducido en horas de trabajo disponibles para realizar esta actividad, por parte de cada uno de los integrantes del grupo. En especial, se debe considerar que, además de las horas destinadas a las reuniones del grupo de trabajo, se debe considerar, las horas que los alumnos dispondrán para la investigación.

En cuarto lugar, es importante considerar los recursos disponibles para la realización de esta actividad; entendiendo estos como, infraestructura (salas de clases equipadas con los elementos necesarios para desarrollar las diversas técnicas, como tutorías, seminarios y debate o discusión dirigida), y material de apoyo (libros, códigos, apuntes de clases, separatas, diapositivas, etc.).

Por último, se recomienda la redacción de un programa de trabajo, el que deberá indicar los roles asignados para cada uno de los integrantes del grupo de trabajo, las etapas que contendrá y las fechas en que ellas se concretarán.

Esta etapa debe explicitarse a los alumnos en el sentido de informarles la metodología que se implementará; de qué manera se va a llevar a cabo y en qué plazos, dado que sólo conociendo éstos, lo que se realizará y lo que se requiere en cuanto a su participaciónse logrará un mejor desempeño y un adecuado cumplimiento de los objetivos perseguidos.

Cabe hacer presente que el profesor no debe dar por supuesta esta información por parte de los alumnos, ya que es fundamental para el normal desarrollo de la actividad emprendida.

No obstante, tratarse ésta de una etapa previa, es necesario destacar que la coordinación entre el equipo académico debe realizarse constantemente durante la actividad, dado que sólo así se podrá facilitar a los alumnos el aprendizaje de este

método.

2.- Distribución de la información base.

La distribución de la información base respecto del problema en que se deberá intervenir y que ha sido elaborada previamente por el equipo académico, es la primera etapa en que los alumnos participan directamente.

Es necesario que esta información se entregue a todos los alumnos por igual, puesto que la conveniencia de esto radica en que existirá un conocimiento común y compartido por todos los alumnos respecto de las diferentes aristas del problema en estudio.

En efecto, es un elemento indispensable, ya que es la forma en que los alumnos toman conocimiento respecto de lo que se trata el caso que deberán enfrentar, siendo indispensable que los alumnos lean y analicen el escenario en que se presenta el problema en que intervendrán.

A partir de esta información base se generará el análisis, debate y desarrollo del caso, y por lo tanto, siempre será necesario recurrir a ella, independiente de la etapa de la actividad en que se encuentren.

3.- Determinación de temas relevantes por parte del equipo académico

En esta etapa, sólo participa el cuerpo académico sin intervención de los alumnos que integran el grupo de trabajo.

Entendemos como temas relevantes aquellos hechos, circunstancias e instituciones jurídicas necesarias para poder resolver, desde un punto de vista jurídico, un problema cualquiera.

Estos temas relevantes conforman una especie de “esqueleto” del caso, y es sobre la base de ellos que se van a realizar los análisis y discusiones posteriores, siendo por lo tanto la base con la que se procederá al enfrentamiento del caso.

Cabe advertir, que la correcta elección de estos temas posibilitará que los alumnos puedan investigar y aprender todos los factores y materias necesarias para un correcto análisis del problema.

El objetivo es elaborar un listado de temas relevantes con el fin de preparar un plan de acciones para cubrir las necesidades de conocimientos, los objetivos del aprendizaje y la solución de problemas.

Es necesario tener en cuenta que este listado es provisional, y sólo constituye una guía para el equipo docente al momento de dirigir la discusión de los alumnos en la etapa

siguiente, ya que lo que se pretende es que sean ellos mismos quienes en un papel activo de participación, determinen el listado definitivo.

Nuestra proposición de criterios para determinar los temas relevantes es la siguiente:

a.- Disciplinas o ramas del Derecho involucradas:

Con este criterio lo que se busca es encasillar el caso a alguna o algunas de las grandes ramas del Derecho (por ejemplo: derecho civil, derecho comercial, derecho penal) para ver cual es la legislación de fondo aplicable.

No obstante, a nuestro criterio, existen ciertas disciplinas que en cualquier caso deben tenerse en cuenta siempre, como son el derecho constitucional, los tratados internacionales vigentes en Chile, y el derecho procesal.

b.- Instituciones jurídicas que se encuentran en el caso.

Todo nuestro ordenamiento jurídico se encuentra conformado por un conjunto de instituciones jurídicas. Institución puede ser definida como, “cada una de las materias principales del Derecho o de algunas de sus ramas; como la personalidad jurídica o a la familia dentro del Derecho Civil, o a la patria potestad en la familia, o como el derecho de corrección en la autoridad paterna”¹¹². La definición antes señalada cumple con la finalidad que se persigue como criterio de determinación de los temas relevantes. Se puede señalar como otros ejemplos de institución jurídica, los siguientes; compraventa, prescripción, personas jurídicas, etc.

Resulta indispensable al abordar un caso, determinar qué instituciones jurídicas se encuentran presentes en él, pues permitirán precisar qué cuerpo normativo regula dicha institución, poder investigar y aprender dicha legislación para resolver en forma correcta el problema.

Una vez que se hayan determinado las instituciones jurídicas, hay que proceder a jerarquizarlas, ya que puede darse el caso que una se subsuma dentro de otra, y evitar de esta forma un doble trabajo.

c.- Los hechos con connotación jurídica del caso.

Se trata de aquellos hechos que producirán o generarán consecuencias jurídicas, y que por lo tanto, sería necesario precisar, y en su caso, probar, para una correcta solución del problema.

Se debe distinguir entre aquellos problemas en los que se tiene un conocimiento completo de los hechos o, aunque sea limitado, ambas partes disponen de la misma información, y aquellos en que, por el contrario, solamente se tiene el conocimiento de los hechos que proporciona una de las partes, pudiendo en una etapa posterior la contraparte aportar nuevos hechos. En un segundo análisis, dentro de este criterio hay que distinguir entre hechos probados y no probados.

d.- Las partes involucradas y posibles terceros intervinientes.

Al enfrentarse a cualquier problema resulta indispensable precisar cuáles son las

¹¹² CABANELLAS DE TORRES, GUILLERMO. 2000 “Diccionario Jurídico Elemental”. 14ª ed. Chile. Editorial Jurídica de Chile. Pág. 207.

partes involucradas, individualizarlas, determinar su capacidad y fijar su legitimación tanto activa como pasiva.

Así, es de suma importancia también precisar posibles terceros intervinientes en el caso, como podrían ser organismos de fiscalización estatales o privados, entidades con legitimación activa para deducir algún tipo de acción, particulares eventualmente afectados por el mismo caso, organismo técnicos, etc.

A su vez, la determinación de los intereses de las partes será necesaria para analizar cuál será la vía más adecuada y eficiente para resolver el caso.

Los criterios antes señalados son una mera referencia al momento de fijar los temas relevantes, ya que dependerá de cada problema en particular, qué criterios deban utilizarse para determinar estos temas por el equipo académico.

Por otra parte, independientemente de cuáles sean los criterios utilizados para fijar los temas, se requiere que el equipo académico los determine previamente, como supuesto básico para llevar a cabo esta etapa. Además, el cuerpo académico debe tener una visión completa del problema, lo que importa una comprensión cabal de éste. También, debe poseer conocimientos previos de las materias jurídicas involucradas en el problema.

El beneficio que reporta esta etapa, radica en el hecho que una vez terminada, el cuerpo académico va a poseer un listado de temas relevantes, lo que le permitirá en la etapa siguiente poder orientar y dirigir a los alumnos, de una manera más eficiente y ordenada para que estos mismos descubran por sí solos, un listado de temas relevantes.

Otra ventaja, es que el disponer de este listado de temas relevantes, le permite al equipo académico prepararlos en lo inmediato, de esta forma los docentes se encontrarán mejor capacitados para dirigir los debates y realizar tutorías a los alumnos

4.- Determinación de los temas relevantes por parte de los alumnos.

Atendido que todos los alumnos poseen toda la información disponible del caso, es necesario que éstos se aboquen a determinar cuales son los temas relevantes que el problema particular contiene.

Es claramente conveniente explicitar a los alumnos lo que se espera de esta actividad y que del diálogo con éstos surjan las conclusiones respecto de lo bueno o malo que podría ser el no incluir temas relevantes al problema en concreto. En relación con los demás pasos a seguir se debe tener como premisa básica la necesidad que, respecto de los temas que se estiman relevantes, todos los alumnos tengan un conocimiento más profundo. Así, si no se tiene un conocimiento acabado de dicho tema, deberán los alumnos investigar con el objeto de saber qué comprende cada tema.

Para ello es necesario que los alumnos procedan a examinar ideas importantes,

nociones y problemas relacionados con el caso. Para realizar dicho examen es necesario barajar ciertos criterios básicos que los lleven a visualizar los temas relevantes.

Una vez informados los alumnos de algunos criterios que se pueden utilizar para determinar temas relevantes en el caso en concreto, deberán asumir la tarea de determinar cuáles son efectivamente los temas relevantes en el caso que estén abordando.

El papel del profesor está relegado a dirigir el debate y análisis de los temas, no debe formular críticas ni efectuar juicios de valor respecto de las opiniones dadas por alumnos, sólo debe formular preguntas que orienten a los alumnos a descubrir en forma acertada los principales temas relevantes de cada caso, por ningún motivo debe darle las respuestas a los alumnos. El profesor debe actuar como “un tutor en lugar de ser un maestro convencional experto en el área y transmisor del conocimiento. El tutor ayudará a los alumnos a reflexionar, identificar necesidades de información y les motivará a continuar con el trabajo, es decir, los guiará a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas”¹¹³. El debate deberá realizarse siempre en presencia del profesor sin ningún tipo de formalidad para lo cual el profesor podrá tener como pauta guía la que ha elaborado previamente el equipo docente. El profesor “no es un observador pasivo, por el contrario, debe estar activo orientando el proceso de aprendizaje asegurándose de que el grupo no pierda el objetivo trazado, y además identifique los temas más importantes para cumplir con la resolución del problema”.¹¹⁴

El profesor debe identificar que es lo que los alumnos deben y necesitan estudiar para comprender de una mejor manera el problema, teniendo en cuenta el listado antes efectuado por el cuerpo académico. Esto se logra por medio de “preguntas que fomenten el análisis y la síntesis de la información además de la reflexión crítica para cada tema”¹¹⁵

Terminado el debate sobre los temas relevantes por parte de los alumnos, deberá plasmarse este listado final en algún tipo de medio, ya sea verbal o escrito, debido a que dichos temas van a determinar la estrategia y vía de solución a seguir.

A nuestro parecer, la mejor manera de evaluar el trabajo del alumno al momento de determinar dichos temas es el medio escrito, ya que implica que el alumno ponga por escrito el razonamiento que lo llevó a determinar dichos temas y su importancia, y el por qué descartó otros.

Es tarea del profesor en este momento medir el resultado de la actividad, y evaluar si los temas relevantes aportados por los alumnos, cumplen o no con los requerimientos básicos del caso analizado.

¹¹³ INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. “El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica”. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias . (consulta 06 enero 2004) Pág. 20

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ Ibidem.

5.- Determinación de los intereses de las partes.

El interés de las partes ha sido definido por Guillermo Cabanellas de Torres como la “utilidad o ventaja directa, manifiesta y legítima, de índole material o moral, que lleva a una persona a proteger un derecho extrajudicialmente, o a ejercitar una acción.”¹¹⁶

También se ha dicho que intereses “ es el término que utilizamos para entender aquello que quiere alguien. Detrás de las posiciones de las partes se encuentran sus necesidades, inquietudes, deseos, esperanzas y temores que denominamos intereses”¹¹⁷

La determinación de los intereses de las partes, resulta ser un punto decisivo al momento de analizar las diferentes alternativas de solución que tiene el problema, puesto que la solución del mismo debe estar en íntima relación con el interés que manifiesten las partes. Por otra parte, una vez determinada la vía de solución, los intereses de las partes serán también un factor determinante en la estrategia a seguir.

Para llevar a cabo esta etapa se requiere que los participantes conozcan en forma clara y definida, todo lo que envuelve el concepto de intereses de las partes. Además, requieren previamente poseer conocimientos acerca de alguna técnica que les permita dilucidar el interés de las partes, como son la técnica de la entrevista y de negociación. En el evento que sea un problema real, será necesario entrevistarse con la parte y en el supuesto de ser un caso ficticio es indispensable visualizar los posibles intereses de las partes, aunque no estén expresamente señalados en el texto del problema.

6.- Distribución de los temas relevantes por alumnos.

Como los temas relevantes ya han sido determinados por los alumnos (con la orientación del equipo académico) y se han visualizado los posibles intereses de las partes corresponde en este momento que los alumnos inicien el estudio y análisis de estos temas.

Para un óptimo funcionamiento de esta pauta para enfrentamiento de problemas jurídicos, que proponemos como guía en este trabajo, es necesario que existan dos premisas básicas. En primer lugar, lo ideal sería que cada uno de los alumnos estudie y analice de manera individual todos los temas relevantes, para que de esta manera ellos

¹¹⁶ CABANELLAS DE TORRES, GUILLERMO. 2000 Diccionario Jurídico Elemental. 14ª. Chile. Editorial Jurídica de Chile. Pág. 209.

¹¹⁷ LORENA ISABEL LORCA MUÑOZ. Técnica de la Negociación: Análisis a partir de las Herramientas del Modelo de Negociación de Harvard. Separata. Universidad de Chile. Pág 11

cuenten con un conocimiento global y acabado de todos los aspectos involucrados en el caso abordado.

Sin embargo es claro que, por razones de tiempo, generalmente no va ser posible que todos los alumnos alcancen a estudiar todos los temas, y por esa razón se hace imperativo proceder a esta distribución de temas, con lo que nace esta etapa.

A su vez, en segundo lugar, advertimos que es indispensable que el equipo académico tenga un total conocimiento de cada uno de dichos temas, su extensión y dificultad pues ello resulta necesario para un adecuado, justo y racional distribución de los temas relevantes.

Algunos criterios que proponemos para realizar una correcta distribución de temas son los siguientes:

- a.- Número de alumnos que participan en el ejercicio.
- b.- Extensión del tema relevante asignado.
- c.- Tiempo disponible para realizar el estudio y análisis del tema.
- d.- Complejidad del tema relevante.

Una incorrecta distribución de los temas para los alumnos puede crear un sentimiento en ellos de frustración o una situación injusta. Por otra parte, una correcta distribución de los temas trae como beneficio un mejor y más eficiente aprovechamiento del tiempo, y cohesión en el grupo de trabajo.

El equipo académico utilizando los criterios antes señalados, tiene dos opciones al momento de decidir los temas que cada alumno analizará. El primero de ellos es permitir que cada alumno escoja libre y voluntariamente el tema o temas que estudiará. Esta alternativa es recomendable ya que un alumno siempre tendrá un mejor desempeño estudiando y analizando una materia que sea de su agrado y que no le haya sido impuesta por el profesor.

Por el contrario, puede ser perjudicial en el sentido que puede crear complacencia en un alumno debido a que ya tiene ciertos conocimientos adquiridos, y por ende no va a tener interés en hacer un estudio y análisis más profundo de su tema. Por otra parte, esta opción permite que se realice una desigual distribución de la carga de trabajo entre los alumnos.

La segunda opción consiste en que el equipo académico, guiándose por los criterios antes señalados, distribuya los temas relevantes entre los alumnos para su estudio, mediando previamente una apreciación de las capacidades y cualidades personales de cada alumno. Una ventaja de esta alternativa es que posibilita la distribución igualitaria de la carga de trabajo, y además permite un desempeño más eficiente en el trabajo de los alumnos por cuanto tiene en consideración las habilidades y aptitudes de cada uno de ellos. A su vez, tiene como desventaja principal la desmotivación por parte del alumno al serle impuesto un tema que no sea de su total agrado e interés, lo que en definitiva podría redundar en un deficiente estudio de su tema, pudiendo perjudicar el resultado final de la actividad.

La decisión final que se adopte por parte del equipo docente en orden a distribuir o

no los temas relevantes entre los alumnos, significará que deberá existir esta etapa (o no) en el enfrentamiento del caso en estudio.

Es necesario destacar que un requerimiento básico para esta etapa es que existan criterios claros que permitan clasificar en cuanto al nivel de complejidad de cada tema y que, a su vez, el equipo académico sepa claramente el nivel de conocimiento que los alumnos tienen respecto de estos temas. Así, la forma en que estos temas se distribuirían entre los alumnos permitiría equipar el nivel de trabajo entre todos ellos y asignárselos adecuadamente en razón de los intereses de los alumnos pero también del nivel y complejidad del mismo.

Otro requerimiento básico para esta etapa es el que dice relación con la necesidad que los alumnos tengan conocimientos respecto de la forma de redacción de un informe, con el fin de tener un sistema común de análisis de los mismos, facilitándose con esto la comprensión de los informes evacuados entre los mismos alumnos.

7.- Designación de tutores en relación a los temas relevantes.

Exista o no una distribución de temas relevantes entre los alumnos, es importante destacar que para una mejor investigación de los mismos, es necesario se considere esta etapa dentro de la coordinación académica que debe existir, y consiste en que el equipo académico designa tutores (ayudantes y profesor) que deberán a su vez distribuirse los temas relevantes, para ser estudiados y analizados por ellos, en caso de ser necesario.

Como criterios para esta distribución proponemos considerar la complejidad, similitud entre materias, horas de trabajo y estudio necesario.

Estos tutores deberán estar a cargo de un grupo de alumnos, y brindarles ayuda y orientación, en orden a que aborden sus respectivos temas relevantes desde un punto de vista integral, es decir, del caso asignado en su totalidad. Se formarán así grupos de trabajo entre ayudantes y alumnos que irán trabajando de manera paralela, siendo los tutores quienes realicen la coordinación directa con el profesor.

Estas tutorías pueden realizarse por medio de reuniones informales, de preferencia deberían fijarse días y horas en que los alumnos se reúnan con su tutor para ver el avance de la investigación, seguir con la orientación necesaria y responder las preguntas formuladas por los alumnos.

Es necesario advertir, que puede ocurrir que se le asigne al alumno un tutor con el que no tenga una buena relación personal, y por lo tanto la ayuda y colaboración mutua no se producirá en términos satisfactorios. Este alumno podrá desear cambiar el tema relevante que se le ha asignado o ha escogido, para estar en el grupo de trabajo de otro tutor, lo que en definitiva afectará la calidad de trabajo del curso. Por este motivo, el equipo académico debe estar atento y tener en consideración lo antes señalado al momento de proceder a la formación de los grupos de trabajo.

En ese mismo sentido es indispensable que el equipo académico mantenga una adecuada comunicación respecto de lo realizado en cada una de las tutorías, con el objeto de mantener una unidad de criterios y análisis contando todos con la información necesaria.

8.- Elaboración de informes.

La investigación, análisis y estudio realizado por cada alumno de los temas relevantes acordados debe concretarse de alguna manera que pueda compartir dicha información con sus demás compañeros. Estimamos que un modo adecuado de realizarlo es por medio de la elaboración de un informe escrito, el que debe ser remitido dentro de los plazos que se fijen al profesor, quien a su vez deberá encargarse de hacerlo llegar a los demás participantes de la actividad.

De esta forma, cada integrante tendrá en su poder todo el material y la información que ha sido obtenida por los demás, de modo tal, que obtendrán una visión global de caso enfrentado.

Sin embargo, aún cuando todos los alumnos analicen todos los temas, la redacción del informe jurídico permite al profesor constatar que el alumno ha trabajado en el tema y observar, a su vez, la profundidad con que esto se ha realizado.

Asimismo, un resultado que se obtiene de este informe, es que se podrá comprobar si se cuenta con toda la información del caso o si, de lo contrario, existe información que aún falta por analizar. En el evento en que ocurra este segundo aspecto, será necesario que el alumno complemente la información y revea su informe de los temas relevantes con el objeto de emitir un informe más completo, que le permita adoptar decisiones en las etapas siguientes.

9.- Determinación de las vías de solución posibles.

Contando cada uno de los alumnos con los materiales relativos a los temas relevantes, y en el supuesto de que hayan sido leídos por ellos, se deberá analizar junto a los alumnos y punto por punto el problema, escuchando todas las opiniones, para determinar las distintas vías de solución que tiene el caso.

Recomendamos para estos efectos y a modo de facilitar la discusión, la realización de un esquema visual sobre la base del problema.

En primer lugar, se deben analizar los hechos, precisando la información con que se cuenta, desglosando el caso en relación con cada uno de los temas relevantes. Se deben determinar los hechos y sus circunstancias particulares, para posteriormente proceder a realizar un análisis desde un punto de vista jurídico.

Será en este momento que se deben tomar ciertas decisiones jurídicas, como por ejemplo, institución jurídica aplicable al caso, la legislación atinente al caso, procedimientos a seguir, etc.

Para analizar las distintas vías de solución es relevante tener presente que un problema jurídico puede ser resuelto por diversas vías como sería: la vía jurisdiccional; la vía administrativa o la vía de solución alternativa.

Cada una de ellas requieren, por parte de los alumnos, de los conocimientos suficientes para que puedan ser detectados por éstos en los diferentes casos en que intervengan.

A su vez, es indispensable que al determinar las vías de solución posible se tenga siempre en consideración el interés de la parte que se está defendiendo, lo que permitirá descartar o potenciar una u otra vía de solución, o bien, ayudará a comprobar que es posible intervenir en todas estas vías de solución, ya sea en forma simultánea o sucesiva.

Finalmente, relevante es recordar que es necesario analizar el caso en forma global, es decir, no sólo desde el punto de vista de la vía de solución que se implementará, sino también teniendo en cuenta los planteamientos que pueda esgrimir la parte contraria, dado que esto potenciará o no una vía de solución para este caso.

Esta etapa presenta ciertos requerimientos básicos consistentes, en primer lugar, en determinar si es que efectivamente existe más de un mecanismo de intervención para la solución del problema. En caso de que así ocurra, se requiere consecuentemente, definir cuales son dichas vías, y además, conocer los costos y beneficios que cada una de ellas implica. Se considera como costos el tiempo necesario para concretar esta vía, gastos de dinero, etc., y como beneficios la efectividad de concretar, en mayor o menor medida, los intereses de las partes.

10.- Determinación e implementación de la estrategia a seguir.

Una vez aclaradas las diversas vías de solución que se podrían implementar en este caso, es necesario que el alumno determine e implemente la estrategia a seguir.

Para esto, al fijar los criterios para abordar el caso, se debe tener presente que cualquier estrategia que se decida implementar para el caso en concreto implicará efectos a largo plazo, por lo que será necesario tener un planteamiento inicial bien definido y previsor de las dificultades con que se podrán enfrentar en otras futuras etapas.

En definitiva, la determinación de la estrategia a seguir será el enfoque que se le dará al caso, tanto desde un punto de vista sustancial (derecho de fondo) como procedimental.

Para definir la estrategia a implementar al abordar el caso proponemos los siguientes criterios:

- a.- Intereses de las partes.
- b.- Tiempo necesario para concretar la estrategia.
- c.- Costos de implementación.
- d.- Beneficios
- e.- Eficacia
- f.- Tribunal competente.
- g.- Procedimiento aplicable.
- h.- Medios de prueba con que se cuenta para sustentar la estrategia.

Como requerimientos básicos para desarrollar esta etapa, y poder determinar e implementar la estrategia más conveniente de intervención según el contexto del problema, los participantes de la actividad deben haber definido previamente la vía de solución que se aplicará para resolver el problema. Asimismo, deben estar en conocimiento de los intereses, tanto propios como de las otras partes y eventuales intervinientes. Por último, se requiere, al igual que en la etapa anterior, que se adviertan los costos y beneficios que la implementación de la posible estrategia a seguir implicaría.

Finalmente, la implementación de la estrategia escogida debe ser llevada a cabo por el alumno, teniendo como presupuesto que sepa como llevarla a cabo. Esta implementación se traducirá en definitiva en la redacción de un escrito (ya sea demanda, querrela, solicitud, etc.), una pauta de negociación, un requerimiento administrativo, o cualquier otro recurso jurídico que sea aplicable al caso.

11. Pautas de enfrentamiento de problemas (PEP). Esquematización.

En este apartado se debe tener presente, la triple funcionalidad de la propuesta de pauta como guía para el enfrentamiento de problemas jurídicos llevada a cabo en este trabajo, de la que resultan tres esquemas de trabajo. Las dos primeras dicen relación con un trabajo grupal, siendo una de ellas las actividades a realizar por el equipo académico, y la segunda, consiste en una pauta especial para los alumnos. La última pauta, es referente al enfrentamiento del caso en forma individual.

11.1 Pauta de enfrentamiento de problemas para el cuerpo académico asumido por un grupo de trabajo

- i.- Coordinación respecto de la forma de trabajo.
- ii.- Distribución de la información base.
- iii.- Determinación de temas relevantes por parte del equipo académico

- iv.- Determinación de los temas relevantes por parte de los alumnos.
- v.- Determinación de los intereses de las partes.
- vi.- Distribución de los temas relevantes por alumnos.
- vii.- Designación de tutores, en relación, a los temas relevantes.
- viii.- Elaboración de informes.
- ix.- Determinación de las vías de solución posibles.
- x.- Determinación e implementación de la estrategia a seguir.

11.2 Pauta de enfrentamiento de problemas para los alumnos asumido por un grupo de trabajo.

- i.- Distribución de la información base.
- ii.- Determinación de los temas relevantes por parte de los alumnos.
- iii.- Determinación de los intereses de las partes.
- iv.- Distribución de los temas relevantes por alumnos.
- v.- Designación de tutores, en relación, a los temas relevantes.
- vi.- Elaboración de informes.
- vii.- Determinación de las vías de solución posibles.
- viii.- Determinación e implementación de la estrategia a seguir.

11.3 Pauta de enfrentamiento de problemas para trabajo individual.

- i.- Coordinación respecto de la forma de trabajo.
- ii.- Recopilación de la información base.
- iii.- Determinación de temas relevantes.
- iv.- Determinación de los intereses de las partes.
- v.- Determinación de las vías de solución posibles.
- vi.- Determinación e implementación de la estrategia a seguir.