



Universidad de Chile

Facultad de Derecho

Departamento de Derecho Privado

ENSEÑANDO EL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL *MOOT*.

BASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS.

PROPUESTAS DE TRABAJO.

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

RICARDO VERGARA OLMOS

Profesor guía: Francisco González Hoch

Santiago, Chile

2021

*A Pancho,
queridísimo amigo, magnífico maestro y
responsable de los asados más legendarios
que ha visto esta Facultad.*

Resumen

El objetivo de este trabajo es promover el uso del *Moot* como método práctico de enseñanza del Derecho. Para ello, se explica la metodología del *Moot* y se presentan propuestas para el desarrollo de habilidades y competencias por los estudiantes mediante esta modalidad de aprendizaje, especialmente destrezas de investigación, escritura persuasiva y expresión oral. . También se analiza la aplicación del *Moot* en la enseñanza del Derecho Civil, mostrando los resultados de una encuesta sobre su uso en la cátedra impartida por los profesores Francisco González Hoch y Francisco Alvarado García. Se agrega además la experiencia de la Universidad de Chile participando en *The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot* en Viena (“Vis Moot”).

Tabla de contenido

Resumen	3
Estructura de esta memoria.....	9
1. El proceso de aprendizaje desde una vertiente práctica: dos visiones de la enseñanza.....	11
2. La enseñanza del Derecho desde una vertiente práctica.....	14
2.1. El método adecuado para enseñar el Derecho	14
2.2. Importancia del desarrollo de un criterio jurídico teórico-práctico en el Derecho Civil	15
2.3. Métodos de enseñanza del Derecho Civil en Chile	17
3. Los <i>Moots</i> como método de enseñanza del Derecho.....	20
3.1. ¿Qué son los <i>Moots</i> ?	20
3.1.1. Definición.....	20
3.1.2. Origen.....	21
3.1.3. Características	22
3.1.4. Estructura general.....	23
3.2. Presencia de los <i>Moots</i> en la enseñanza del Derecho	25
3.2.1. Inicios y desarrollo	25
3.2.2. <i>Moots</i> en Chile	28
4. Beneficios del empleo de <i>Moots</i> como método de enseñanza del Derecho	29
4.1. ¿Quiénes se benefician del <i>Moot</i> ?	29
4.1.1. Los estudiantes de Derecho.....	29
4.1.2. Los profesores de Derecho en general, y en especial, el profesor entrenador o <i>coach</i>	30
4.1.3. Los estudios jurídicos y los abogados en general	30
4.1.4. Los exparticipantes de un <i>Moot</i>	31
4.1.5. Las facultades de Derecho.....	32
4.2. Beneficios del <i>Moot</i> para los estudiantes de Derecho	33
4.2.1. Aprender a trabajar en equipo	33
4.2.2. Aplicación práctica del Derecho	34
4.2.3. Producción y ponderación de estrategias judiciales.....	35
4.2.4. Desarrollo de habilidades de escrituración, oratoria y persuasión en forma constante y sostenida a lo largo del proceso.....	36
4.2.5. Desarrollo de habilidades de investigación doctrinaria y jurisprudencial.....	38

4.2.6. Trabajo de la confianza del estudiante en sí mismo.....	39
4.2.7. Creación de una ética de trabajo como futuro profesional del Derecho	40
4.2.8. Familiarización con el foro	41
4.2.9. Institucionalidad subyacente y redes de contacto	42
4.2.10. Trabajo docente permanente	42
4.2.11. Mejoramiento del atractivo del currículum de cada estudiante.....	43
5. Metodología de enseñanza del <i>Moot</i>	45
5.1. Estructura general	45
5.2. El <i>coach</i> o entrenador de equipo.....	47
5.3. Selección del equipo y formación de grupos	49
5.4. Eventual necesidad de nivelación de conocimientos y habilidades.....	51
5.5. Relevancia de la revisión y apoyo constante a los estudiantes	53
5.6. Fomento del trabajo en equipo.....	54
6. Aspectos específicos de la enseñanza del Derecho Civil a través del <i>Moot</i> a nivel interno de cátedra.....	58
6.1. El Derecho Civil como ejemplo perfecto del <i>Moot</i>	58
6.2. Relación entre el caso, la materia estudiada y los otros métodos empleados en la cátedra de Derecho Civil	59
6.3. Carácter secundario de los aspectos procedimentales	60
6.4. Simplicidad de las cuestiones procesales.....	60
6.5. Lo sustantivo por sobre lo formal al evaluar el desempeño de los estudiantes	60
6.6. Uso de evidencia que acerque al aspecto práctico del Derecho Civil.....	61
6.7. Posibilidad de usar más de un caso ficticio	62
6.8. Apoyo de ayudantes.....	63
6.9. Sobre el carácter competitivo del <i>Moot</i>	64
7. Métodos de nivelación del conocimiento para el <i>Moot</i>	66
7.1. La heterogeneidad de los estudiantes como un desafío y una oportunidad para el aprendizaje	66
7.2. Los distintos tipos de conocimientos por nivelar.....	67
7.3. La importancia de nivelar no solo en grupo, sino también en equipo	68
7.4. Mecanismos preventivos de nivelación	69
7.4.1. Exigencia de requisitos curriculares.....	69
7.4.2. Entrevistas personales	69

7.4.3. Cuestionarios de inscripción y cartas de motivación	70
7.4.4. Simulaciones escritas y orales previas a la selección del equipo y/o previas al inicio de la competencia	70
7.5. Determinación de las competencias de los estudiantes.....	71
7.5.1. Conocimientos teóricos	71
7.5.2. Habilidades escritas.....	72
7.5.3. Habilidades orales	72
7.5.4. Informes de diagnóstico	73
7.6. Nivelación de las competencias de los estudiantes, en especial de los conocimientos teóricos.....	74
7.6.1. Programa de lecturas esenciales.....	74
7.6.2. Clases de nivelación con participación estudiantil.....	76
7.6.3. Explicación práctica de los aspectos procedimentales	77
7.6.4. Ejercicios de muestra iniciales a cargo del equipo docente, con eventual participación estudiantil	77
7.6.5. Revisión conjunta y simulaciones de baja exigencia con casos de <i>Moots</i> anteriores	78
7.7. Sobre los <i>Moots</i> en idioma extranjero	78
8. Métodos de desarrollo de habilidades escritas	80
8.1. Aspectos generales.....	80
8.2. De los métodos de desarrollo de habilidades escritas propiamente tales	81
8.2.1. Comentarios correctivos y propositivos a los memoriales.....	81
8.2.2. Utilización de errores dentro de las entregas parciales como ejemplo general para el equipo	83
8.2.3. Lecturas esenciales sobre escrituración.....	84
8.2.4. Lectura de memoriales ganadores de <i>Moots</i> y de escritos judiciales reales.....	84
8.2.5. Exploración de la retórica en la elaboración de argumentos jurídicos.....	85
9. Métodos de desarrollo de habilidades orales	87
9.1. Aspectos generales.....	87
9.2. Importancia de la reflexión sobre los aspectos constitutivos y performativos de la comunicación	88
9.3. La importancia de la preparación, la perseverancia y la paciencia.....	89
9.4. De los métodos de desarrollo de habilidades orales	91
9.4.1. Audiencia estándar o audiencia de base	91

9.4.2. Lluvia de preguntas	93
9.4.3. Solo preguntas	95
9.4.4. Estudiante parte del tribunal.....	95
9.4.5. Práctica de introducciones y conclusiones	96
9.4.6. Disminución gradual del tiempo de alegato (“5-2-1”).....	99
9.4.7. Práctica de réplicas y dúplicas	100
9.4.8. Tribunal pasivo.....	101
9.4.9. Tribunal activo	102
9.4.10. Revisión de videos	103
9.4.11. Lecturas esenciales sobre expresión oral	104
9.4.12. Desarme de alegato	105
9.4.13. Asistencia a audiencias reales	105
9.4.14. Ensayos con otros equipos competidores previo al <i>Moot</i>	106
9.4.15. Ensayo individual focalizado con correcciones inmediatas	107
9.4.16. Tribunal lego	108
9.4.18. Gestión de la confianza del estudiante en sí mismo.....	109
10. Experiencia de la cátedra de Derecho Civil de los profesores Francisco González Hoch y Francisco Alvarado García en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, con un <i>Moot</i> interno no competitivo.....	111
10.1. Descripción de la actividad.....	111
10.2. Mecanismos de evaluación.....	113
10.3. Encuesta de opinión de los estudiantes.....	117
10.3.1. Sobre las etapas de la actividad.....	117
10.3.2. Sobre el acompañamiento por los ayudantes	118
10.3.3. Sobre los casos y las aclaraciones	119
10.3.4. Sobre los alegatos.....	119
10.3.5. Opinión y calificación general de la actividad	121
11. Experiencia de los equipos de la Universidad de Chile participantes en el Vis Moot	124
12. Conclusiones.....	127
Referencias	128
ANEXO N° 1	133
ANEXO N° 2.....	135

Estructura de esta memoria

Este trabajo se divide en cuatro partes. Cada parte se estructura por capítulos, los cuales cuentan con secciones y subsecciones.

La primera parte se compone de los capítulos 1 y 2, “El proceso de aprendizaje desde una vertiente práctica” y “La enseñanza del Derecho desde una vertiente práctica”. A través de ellos se justifica la necesidad de recurrir a métodos prácticos de enseñanza y se analiza el lugar que han ocupado estas técnicas en las facultades de Derecho en Chile. Se concluye que existe una importante deuda de parte de los docentes en relación con el empleo de estos métodos de enseñanza.

La segunda parte se refiere al *Moot*, sus beneficios, sus aspectos generales y su aplicación a la enseñanza del Derecho Civil, y está compuesta por los capítulos 3, 4, 5 y 6.

El tercer capítulo, “Los *Moots* como método de enseñanza del Derecho”, se dedica a su definición, a la explicación de su origen y desarrollo histórico, y a la identificación de la ubicación que guarda en la enseñanza del Derecho.

El cuarto capítulo, “Beneficios del empleo de *Moots* como método de enseñanza del Derecho”, identifica tanto a quienes ganan con el uso de esta técnica, como los beneficios que recibe cada uno de estos grupos de personas, entre los cuales están los estudiantes, los profesores y las universidades que participan de estas competencias.

El quinto capítulo, “Metodología de enseñanza del *Moot*”, profundiza en los requisitos técnicos y los objetivos del *Moot*, con la finalidad de ilustrar el contenido del método.

El sexto capítulo, “Aspectos específicos de la enseñanza del Derecho Civil a través del *Moot* a nivel interno de cátedra”, aplica los conceptos y técnicas antes esbozadas a la enseñanza del Derecho Civil, dando ejemplos y proponiendo algunas ideas de cómo usar este mecanismo dentro para enseñar cualquiera de las materias que se estudian en este ramo.

La tercera parte expone los métodos que este trabajo propone utilizar en la enseñanza a través del *Moot*, incluyendo sus detalles, beneficios, objetivos, y dificultades o desafíos. Se compone de los capítulos 7, 8 y 9.

El séptimo capítulo, “Métodos de nivelación del conocimiento”, identifica los aspectos que requieren nivelación a fin de tener un equipo homogéneo para participar en un *Moot*. Luego, explica distintas técnicas que se pueden emplear en la nivelación de los estudiantes.

El octavo capítulo, “Métodos de desarrollo de habilidades escritas”, trata del trabajo que se puede realizar con los estudiantes a través de la investigación y la preparación de los memoriales de demanda y contestación.

El noveno capítulo, “Métodos de desarrollo de habilidades orales”, es el corazón de esta parte del trabajo. En él se revisan actividades que giran en torno a la fase oral del *Moot*, consistentes en la realización de alegatos frente a un tribunal ficticio. También se reflexiona sobre cuestiones relativas a la formación personal de los estudiantes, como la confianza en sí mismos y la preparación previa que requiere un buen orador para entregar el mejor alegato.

La cuarta y última parte del trabajo se compone de los capítulos 10 y 11. En ellos se analizan dos experiencias distintas ocurridas en la Universidad de Chile a propósito de los *Moots*.

En el décimo capítulo, “Experiencia de la cátedra de Derecho Civil de los profesores Francisco González Hoch y Francisco Alvarado García , con un *Moot* interno no competitivo”, se presenta la implementación del método en una cátedra. Además, se dan a conocer los resultados de una encuesta en la cual los estudiantes dieron su opinión sobre aristas de ese *Moot* interno. Se concluye que los estudiantes estuvieron de acuerdo con la utilidad del *Moot* como método de enseñanza, y que, además de parecerles interesante y entretenido, les ayudó a desarrollar la confianza en sí mismos, a mejorar sus habilidades escritas y orales, y a proyectarse como futuros abogados.

En el décimo primer capítulo, “Experiencia de los equipos de la Universidad de Chile participantes en el Vis Moot de Viena”, se hace una breve reseña relativa a los logros y detalles de su participación.

Finalmente, se presentan las conclusiones.

1. El proceso de aprendizaje desde una vertiente práctica: dos visiones de la enseñanza

“Dime y lo olvidaré, muéstrame y quizá lo recuerde, hazme participe y lo entenderé”. Así enseñaba Confucio. De las muchas reflexiones que se pueden extraer de esta frase, hay una que nos permite dar el primer paso en este estudio sobre la enseñanza del Derecho: cuando hablamos de la enseñanza no nos referimos a un proceso meramente comunicativo, sino más bien, nos referimos a un proceso constructivo, que exige participación para su más refinado desenlace. Pero ¿quiénes son los constructores del conocimiento? Existen dos visiones para responder esta pregunta¹.

Una primera visión de la enseñanza, correspondiente a los modelos acumulativos, concibe al profesor como un acumulador de saberes. A través de un proceso de transferencia, típicamente constituido por la clase magistral, el profesor “deposita” el conocimiento en el estudiante, que es concebido como un recipiente vacío por llenar con el contenido que hasta ahora ha ignorado².

Esta perspectiva basada en una concepción pasiva del estudiante trae por consecuencia una anulación o a lo menos una obstrucción importante de su potencial de crecer. Si el estudiante solo acumula conocimiento, no necesariamente está aprendiendo para llevar luego el saber a la acción. Lo único que hace quien sirve de recipiente es retener el contenido que han vertido en él. Y la retención, o meramente recordar, es solo el primer paso dentro de los complejos modos de manejar el conocimiento³. Comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear son niveles de intelectualidad muchas veces abandonados por la forma tradicional de enseñanza, que si bien no es completamente inútil, deja a la suerte de los contextos personales de los estudiantes la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar los más altos niveles de cognición.

Una segunda visión de la enseñanza, correspondiente a los modelos interactivos, concibe al profesor como un guía u orientador más que como una fuente inagotable del conocimiento que

¹ Michel Perradeau, *Piaget hoy. Respuestas a una controversia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1999), 48.

² Rodrigo Coloma, “El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile” *Ius et Praxis* 11, no. 1 (2005): 147.

³ Carlos Bancayán, “Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria” *Paideia XXI* 3, no. 4 (2013): 118.

deben recibir y retener los estudiantes⁴. De este modo, el profesor operaría más bien como modelador de los desafíos intelectuales necesarios para el desarrollo de las competencias que se espera de los estudiantes y también como interlocutor para la discusión de las ideas⁵. Bajo esta perspectiva, el profesor ofrece herramientas y asesoramiento en la forma de construir el conocimiento⁶. Y a su vez, el impulso del aprendizaje se centra en el estudiante que, con la ayuda del profesor, se forma una perspectiva propia con la cual entabla una relación identitaria de significación superlativa.

La pregunta sobre los constructores del conocimiento se responde de forma diversa según la visión de la enseñanza que sigamos. Si seguimos la primera visión, el eminente constructor del conocimiento es el profesor, quien deposita dichos saberes en las cabezas pasivas de los estudiantes. En cambio, si seguimos la segunda visión, la construcción del conocimiento se realiza de forma colaborativa por el profesor y los estudiantes.

En nuestra opinión, la segunda visión es la mejor. La enseñanza es un proceso de construcción del conocimiento que nace principalmente de los estudiantes y se modela, motiva, orienta y apoya a través del trabajo del profesor.

Por lo demás, esta última aproximación ofrece importantes beneficios que no presenta la primera visión.

En primer lugar, fortalece la individualidad de los estudiantes. Es decir, favorece la construcción de una identidad y perspectiva propia frente al conocimiento, que no depende enteramente de quien cumple el rol de profesor. Como consecuencia, se tienen estudiantes que opinan, ya no meros repetidores. Y precisamente la diversidad de posturas y la dialéctica de las ideas permite la construcción del conocimiento, no agotándose el aprendizaje en la mera transmisión de este⁷.

En segundo lugar, este método favorece la curiosidad de los estudiantes. Al posicionar y desarrollar el impulso de aprender en ellos, desearán seguir aprendiendo por ser una actividad

⁴ Si bien dentro de los modelos interactivos se reconocen corrientes diversas, seguimos la línea del constructivismo para hacer el contraste frente a los modelos acumulativos.

⁵ Doris Ortiz, "El constructivismo como teoría y método de enseñanza" *Sophía, Colección de Filosofía de la Educación*, no. 19 (2015): 94.

⁶ José Serrano y Rosa Pons, "El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación" *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13, no. 1 (2011): 14.

⁷ Ortiz, "El constructivismo", 94.

que les pertenece y que pueden ir controlando en mayor o menor medida, sin perjuicio del rol importante que juega la motivación que pueda estimular el profesor.

En tercer lugar, la individualidad y la curiosidad traen por consecuencia la capacidad de plantearse desafíos por parte de los estudiantes. Al tener el impulso y darse una dirección para aprender, se logra generar una persona que pretende ir superando metas de aprendizaje. Estas metas vendrán muchas veces planteadas u ofrecidas por el profesor en su rol de guía, pero la superación de los desafíos encontrará su origen en el estudiante.

Finalmente, en cuarto lugar, la superación de los desafíos trae consigo el desarrollo de la confianza en sí mismos por los estudiantes. Y esto último, muchas veces olvidado bajo la primera visión, resulta particularmente relevante para cualquier proceso cognitivo. Quien no cree que pueda aprender, difícilmente encontrará la motivación y la decisión para hacerlo⁸. De hecho, la confianza en uno mismo puede manifestarse con particular énfasis en algunas profesiones, como es el Derecho, donde constantemente existe una pugna de las ideas, y no confiar en la postura propia se puede transformar en una dificultad para convencer al otro.

En conclusión, los modelos interactivos resultan preferibles por sobre los modelos acumulativos. Por tanto, resulta conveniente concebir la enseñanza como un proceso de construcción del conocimiento donde los artífices principales son los estudiantes, mientras que el profesor opera como un sujeto que supervisa, acompaña, orienta, motiva y propone desafíos para el aprendizaje.

⁸ Beatriz González-Vásquez, “Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario” *Revista Complutense de Educación* 30, no. 3 (2019): 791.

2. La enseñanza del Derecho desde una vertiente práctica

2.1. El método adecuado para enseñar el Derecho

La forma de enseñanza de una materia se determina conforme al objeto de estudio y según el resultado que se pretende obtener en los estudiantes. De ahí que la determinación del concepto de Derecho que se manejará durante el estudio⁹, del perfil de estudiante que se pretende formar, con mayores o menores conocimientos prácticos o teóricos¹⁰, e incluso del eventual carácter interdisciplinario de la formación propuesta¹¹, resultan fundamentales para la determinación del método a emplear.

Con respecto al objeto de estudio, y para efectos de este trabajo, se entenderá Derecho como se ha entendido en nuestra doctrina. Es decir, bajo un concepto polisémico con una perspectiva objetiva y otra subjetiva. El Derecho objetivo es “el conjunto de normas imperativas que, para mantener la convivencia pacífica y ordenada de los hombres que viven en sociedad, regulan las relaciones de ellos determinadas por esas mismas normas”; y el Derecho subjetivo “un interés jurídicamente protegido”¹².

A esta visión tradicional se le agregará la consideración relativa a que la forma por la cual se manifiesta el fenómeno jurídico se encuentra ligada con la presencia paralela de tres elementos: “las normas, los hechos que las rodean y los valores vinculados a ellas”¹³. Este agregado conceptual será de relevancia al momento de explicar el modo por el cual el método del *Moot* aborda el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Con respecto al resultado que se pretende obtener en los estudiantes, íntimamente relacionada con la primera, durante mucho tiempo se ha criticado la falta de enseñanza práctica en el Derecho¹⁴. Ello es negativo para el desarrollo de personas capaces de enfrentar los desafíos que

⁹ Enrique Letelier, “Viejos y nuevos debates en torno a la enseñanza del derecho” en *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano (Santiago: Editorial Librotecnia Ltda., 2012), 82.

¹⁰ Cristián Aedo, “¿Hacia dónde se encamina la formación por competencias? ¿Formación de abogados o juristas? Mitos y realidades” en *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano (Santiago: Editorial Librotecnia Ltda., 2012), 53-54.

¹¹ Italo Paolinelli, “La coordinación interdisciplinaria en la enseñanza del derecho” en *Derecho y Sociedad*, de Gonzalo Figueroa (Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1978), 99.

¹² Arturo Alessandri, Manuel Somarriva y Antonio Vodanovic, *Tratado de derecho civil. Partes preliminar y general*, 7° ed. (Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 2009), 15.

¹³ Paolinelli, “La coordinación interdisciplinaria”, 100.

¹⁴ Letelier, “Viejos y nuevos debates”, 84.

la profesión supone. Como señala un distinguido profesor en su ensayo sobre la formación del abogado, es necesario para ello avocarse no solo a lo teórico sino también a las “prácticas que desarrollan hábitos que no constituyen un saber que uno tiene, sino que forjan la persona que uno deviene”¹⁵.

En otras palabras, la enseñanza práctica permite la formación de un criterio jurídico que no se desarrolla con la enseñanza teórica. Y, además, las experiencias que otorga la enseñanza práctica permiten incidir en la actitud de los estudiantes frente al proceso educativo. Les permite dar con un aprendizaje significativo que influye relevantemente en su capacidad de razonamiento y compromiso con el estudio, siempre que, desde luego, exista una orientación adecuada por parte del equipo docente y una participación activa del estudiante frente a los desafíos presentados¹⁶.

En cuanto al perfil de estudiante que se está pensando formar al realizar las propuestas de esta memoria, se tiene en mente a un estudiante que aprende el contenido teórico para llevarlo a la práctica. Es decir, se piensa en estudiantes encaminados al ejercicio de la profesión, dedicados a la aplicación constante y estratégica de los conocimientos obtenidos en el aula.

2.2. Importancia del desarrollo de un criterio jurídico teórico-práctico en el Derecho Civil

La definición general de Derecho y el perfil de estudiante ideal esbozados se refieren a una perspectiva general. No pretenden avocarse a una rama específica del derecho. Ello se debe a que, a pesar de los diversos matices de las ramas del derecho entre sí, todas comparten un sustrato mínimo común relativo a la combinación entre lo teórico y lo práctico. Como elocuentemente se ha planteado, “el Derecho es ciencia y arte, su aprendizaje ha de combinar saber, saber hacer y hacer”¹⁷. Además, todas las ramas del Derecho exigen tener cierto criterio jurídico, es decir, la “capacidad de sintetizar una situación intersubjetiva, insertarla en el ordenamiento normativo y asignarle los efectos y la solución previstos para ella”¹⁸.

¹⁵ Rodrigo Valenzuela, *Decidir, juzgar, persuadir. Un ensayo sobre la formación del abogado* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2017), 17-18.

¹⁶ María Rodríguez, “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual” *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 3, no. 1 (2011): 5-6.

¹⁷ Letelier, “Viejos y nuevos debates”, 93.

¹⁸ Hugo Rosende, *Derecho aplicado. 101 casos prácticos* (Santiago: Thomson Reuters, 2014), 1.

Sin perjuicio de ello, no puede obviarse que el modo de enseñar cada rama del Derecho varía. Ello ocurre en especial consideración al modo en que desarrollan su cometido. O, dicho de otra forma, el criterio jurídico y la actividad de la profesión son diversos en cada área.

Así, no será exactamente lo mismo aquello que se espera de quien se dedica mayormente a materias penales, que probablemente tenga mayor preocupación por la práctica del foro; en contraste con aquel que realiza labores de carácter corporativo, dentro del derecho societario, por ejemplo, y se dedica más bien a la negociación y formulación de documentos contractuales. Incluso, más allá de las distintas ramas, no puede dejar de distinguirse entre lo que se espera del académico y del abogado, cuyos objetivos también varían dado el abanico de actividades al que se dedica cada uno de ellos por separado. Como apunta Valenzuela a propósito de los logros más significativos dentro de cada una de esas áreas, “para la actividad académica, ese logro es el conocimiento demostrable. Para la actividad profesional, ese logro es la *persona capaz de [incurrir en los actos propios de la profesión]*”¹⁹.

En este orden de cosas, el principal criterio jurídico a desarrollar en todo abogado corresponde a aquel que informa la aplicación práctica del Derecho Civil.

El Derecho Civil es la base de todo el estudio jurídico²⁰. En la Facultad de Derecho se le atribuye un papel principal por la extensión de su estudio (siete semestres obligatorios), y por el rol fundamental que cumple en el examen de licenciatura. Sin embargo, más allá de su importancia instrumental, y tal y como señala Ducci, “el derecho civil es el derecho privado común y general. (...); es un derecho general porque da su base dogmática a todo el derecho que no sea estrictamente político”²¹. Y en términos tanto absolutos como precisos, señala que “por ser un derecho común y general, el derecho civil constituye la parte fundamental y más importante de los estudios jurídicos”²².

Por estas razones, este trabajo se centra en el análisis específico de la enseñanza del Derecho Civil. Pero ¿cómo se enseña el Derecho Civil en nuestro país?

¹⁹ Valenzuela, *Decidir, juzgar, persuadir*, 17.

²⁰ Álvaro D’ors, *Una introducción al estudio del derecho* (Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1989), 50.

²¹ Carlos Ducci, *Derecho civil. Parte general*, 4° ed. (Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1994), 15.

²² *Ibid.*

2.3. Métodos de enseñanza del Derecho Civil en Chile

La enseñanza del Derecho Civil ha experimentado cambios paulatinos con el avance del tiempo. Sin embargo, esa variación no ha logrado abarcar de forma efectiva un paradigma de enseñanza práctica del Derecho, quedándose más bien en las ideas de una enseñanza puramente teórica y muchas veces excesivamente apegadas al mero conocimiento riguroso de las leyes²³.

En este sentido, Domínguez Águila da cuenta de que existe un primer periodo en el que se estudiaba menos derecho y más legislación, al señalar que “más que la enseñanza del Derecho Civil, existe hasta los primeros años del siglo XX, explicaciones del Código Civil, y por lo mismo, la elaboración doctrinaria es aún elemental”²⁴.

No obstante lo anterior, durante la década de los años 60’ una serie de connotados profesores, entre ellos Antonio Bascuñán, Gonzalo Figueroa y Jorge Millas, comenzaron a reseñar críticamente la forma de enseñanza del Derecho. Y junto a ello, iniciaron un proceso de reforma de las mallas curriculares de las escuelas de Derecho de nuestro país, para preparar a los estudiantes para tener una perspectiva más crítica y personal de las instituciones jurídicas. Este proceso de reforma se vio apoyado incluso por instituciones de origen extranjero, empeñada en el desarrollo de la enseñanza, como por ejemplo, la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos.

Así, se funda el Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas el 24 de mayo de 1969, cuya finalidad apunta a la mejora de la calidad de los académicos, al avance de la metodología de investigación jurídica y a la formación de los estudiantes. Como explica uno de sus participantes, “sus objetivos nos hablan del estudio de las técnicas de enseñanza e investigación como instrumentos para el desarrollo del Derecho chileno, del estudio y proposición de modificaciones y cambios legales; en fin, la idea es mejorar al profesional del Derecho, producir

²³ María Fernanda Vásquez, “¿Qué debiera contemplar la enseñanza del derecho privado en la actualidad? Un estudio sobre la necesidad de la interdisciplinariedad y la utilización del método comparado” en *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano (Santiago: Editorial Librotecnia Ltda., 2012), 213.

²⁴ Ramón Domínguez, “La influencia de la doctrina francesa en el Derecho chileno” en *De la codificación a la descodificación. Cuadernos de análisis jurídicos. Colección derecho privado*, de Fundación Fernando Fueyo, editado por Carlos Pizarro y Mauricio Tapia (Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales Escuela de Derecho, 2005), 66.

investigación jurídica útil, y, en última instancia, mejorar el Derecho chileno como una forma de contribuir al desarrollo del país”²⁵.

La actividad de ese conjunto de profesores logró sembrar una semilla en la academia, encaminada a innovar y pensar en el tipo de egresado que se buscaba obtener a través del proceso de enseñanza. En ese marco, probablemente uno de los productos de la actividad reformista que más ha trascendido son los tomos del “Curso de derecho civil” del profesor Gonzalo Figueroa Yáñez. En este, a diferencia de otros libros con títulos similares, se apunta a la generación de clases activas con participación, reflexión e incidencia real de los estudiantes.

Como se indica en el primer tomo, “el objetivo de estos ‘materiales para clases activas’ es poner a disposición de los alumnos la información elemental previa con que deben llegar a clase, y que les permitirá tomar en ella una actitud dinámica. (...) La clase activa debe permitir al alumno no sólo adquirir conocimientos acerca de algún tema jurídico, sino especialmente razonar acerca del mismo y adoptar una posición crítica frente a la norma vigente, que le permita, más tarde, modificarla o sustituirla conforme a los requerimientos del cambio social. El alumno debe abandonar la sala de clase con una actitud que sea, precisamente, la contraria a aquella con que lo hacía después de la clase magistral, de acatamiento y veneración de la norma vigente”²⁶.

Más de cuatro décadas han pasado desde que estos móviles de cambio hacia un pensamiento crítico que invita a la acción, han intentado florecer en nuestra academia. Y a pesar de ello, la clase magistral y el exceso teórico no han sucumbido, dejando todavía a los estudiantes en aquella nube lejana desde la cual miran la desconocida realidad.

Sin embargo, no todo ha permanecido incólume. Aunque la clase magistral no ha perdido su primacía, ha aumentado paulatinamente la preocupación de los académicos e incluso de los estudiantes por la realización de clases de índole práctica, basadas en problemas reales y en donde el conocimiento se obtiene por medio de una participación más o menos activa de los estudiantes.

Como explica Pinto, existen diversos métodos de enseñanza que de a poco han comenzado a tomar su lugar, tales como el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el

²⁵ Andrés Cuneo, “El instituto de docencia e investigación jurídicas” en *Derecho y Sociedad*, de Gonzalo Figueroa (Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1978), 15-16.

²⁶ Gonzalo Figueroa, *Curso de derecho civil*, 3° ed. (Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1994), 1: VII-VIII.

aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos y el aprendizaje cooperativo²⁷. Y entre estos innovadores métodos ha aparecido el *Moot Court* como método de enseñanza y aprendizaje activos del Derecho.

²⁷ Yenny Pinto, “Implementación de ABP en el curso de derecho del trabajo I” en *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano (Santiago: Editorial Librotecnia Ltda., 2012), 245-247.

3. Los *Moots* como método de enseñanza del Derecho

3.1. ¿Qué son los *Moots*?

3.1.1. Definición

El *Moot Court*, *Moot practice* o también simplemente *Moot*, “supone la participación de estudiantes de derecho en concursos jurídicos que implican la preparación, exposición y defensa legal de un caso legal ante un tribunal ficticio”²⁸.

En otras palabras, es un ejercicio teórico y práctico que reproduce fielmente la estructura de un juicio, pero ante un tribunal de prestigio que carece de imperio. Por tanto, el *Moot* es tanto una competencia como una instancia de aprendizaje. Y dadas sus características, corresponde a un método de enseñanza activa del Derecho propio del aprendizaje experimental, y que otorga las oportunidades a los estudiantes para que resuelvan problemas y superen desafíos que les traería el ejercicio real de la profesión²⁹.

Existen distintas actividades similares que hemos englobado en la definición antes señalada. No obstante, hay parte de la doctrina que prefiere realizar una distinción.

Por un lado, hay quienes distinguen entre *mock trial* y *Moot Court*, de modo tal que el primero corresponde a un juicio de primera instancia y el segundo al ámbito recursivo de la práctica del Derecho, típicamente referido al recurso de apelación³⁰.

Por otro lado, hay quienes agregan una categoría distinta atendido el mecanismo de solución de controversias, señalando que existen los *Moot Arbitration*, caracterizados por seguir las reglas y basarse en problemas del derecho del arbitraje³¹.

Para no limitarnos a una sola especie sino más bien queriendo aludir al género completo en sus diversas manifestaciones, preferimos quedarnos con la idea presentada al inicio de esta sección. En el mismo sentido, pueden observarse a Altenkirch, Harbs, Keilmann, Reiser y Risse, que

²⁸ Katia Fach y Alexandra Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación en el moot practice: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES” *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, no. 9 (2013): 26.

²⁹ Christoph Seraglini, “Most Effective Teaching Methodologies for International Arbitration: Traditional Teaching v. Experiential Teaching” en *The Evolution and Future of International Arbitration*, de Stavros Brekoulakis y Julian Lew (Kluwer Law International, 2016), 422.

³⁰ Lewis Ringel, “Designing a Moot Court: What to Do, and Suggestions for How to Do It” *Political Science and Politics* 37, no. 3 (2004), 459.

³¹ Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 27.

ignoran estas subcategorías al señalar que “un *moot court* (o simplemente un *moot*) es un juicio ficticio para estudiantes de derecho”, centrándose por tanto en el elemento educativo, ficticio y competitivo³². En el mismo sentido observa el punto el profesor Christopher Kee³³.

Por eso se prefiere hablar de *Moot* en general, que tal y como se desprende del Diccionario de Cambridge, es una palabra de origen anglosajón que hace referencia a “*sugerir algo para la discusión*”; y que, como se desprende del Black’s Law Dictionary, que define *moot case* legalmente como “*un caso que trata solo una pregunta abstracta que no surge de hechos o derechos existentes*”, corresponde a un término que alude a lo ficticio³⁴.

3.1.2. Origen

El origen del *Moot* se ubica en la tradición jurídica del *common law* y se remonta a los *Inns of Court* y los *Inns of Chancery*, asociaciones profesionales formadas durante la edad media en la cual se forman los *barristers*, es decir, los abogados litigantes y específicamente a quienes comparecen en juicio³⁵. En estas asociaciones voluntarias de educación legal se realizan distintos *Moots*, tanto internos como entre distintas universidades y diversos *Inns of Court*, con la finalidad de proveer a los abogados en formación de la oportunidad de practicar para su futura profesión³⁶. Además, la enseñanza práctica se complementaba con visitas a juicios reales y análisis de textos legales relevantes para la formación del futuro abogado³⁷.

Sin embargo, y como explica la Jocelyn-Holt, “los *inns of court* no solo buscaron enseñar Derecho, sino que también, formar el carácter de los futuros abogados”³⁸. Y esta manera de ver la formación de los abogados, superando lo teórico y lo práctico hasta alcanzar lo valórico y personal de los estudiantes, corresponde a una perspectiva que no solo acompaña, sino que en gran parte funda al *Moot* como método de enseñanza del Derecho.

³² Markus Altenkirch et al. *The Complete (but Unofficial) Guide to the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*, 4° ed. (C.H.Beck-Hart-Nomos, 2017), 13 (traducción libre).

³³ Christopher Kee, *The art of argument. A guide for Mooting* (Cambridge: Cambridge University Press, 200), 3.

³⁴ Bryan Garner, *Black’s Law Dictionary*, 9° ed. (West, 2010), 1009 (traducción libre).

³⁵ Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 28.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Emilia Jocelyn Holt, *Del caos al imperio del derecho. La Búsqueda de la Justicia en Shakespeare* (Santiago: Rubicón Editores, 2017), 92.

³⁸ *Ibid.*

3.1.3. Características

Resulta útil acudir a la descripción realizada en “*The Complete (but unofficial) Guide to the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*”, la principal guía para estudiantes y entrenadores participantes de dicha competencia de arbitraje comercial internacional y compraventa internacional de mercaderías. Según la guía, el *Moot* posee cinco características principales³⁹:

1° Se basa en un caso ficticio que, en general, cuenta con múltiples cuestiones jurídicas debatibles sobre las cuales los estudiantes no solo deberán pronunciarse sino también sobre las cuales deberán formular estrategias, para así obtener la mejor posición jurídica posible frente a sus contrincantes.

2° Contiene un elemento práctico, basado en el ejercicio de jugar el rol de un abogado tal como si el estudiante se encontrara defendiendo el interés de un cliente.

3° Agrega un elemento competitivo a la enseñanza, puesto que supone la formación de equipos que representan a distintas universidades o cursos dentro de una universidad, los cuales se enfrentan entre sí hasta que uno resulta ganador.

4° Tiene una base educacional, en tanto la idea detrás de esta actividad es la de “aprender haciendo”. De ahí que los casos se encuentren diseñados con la finalidad de generar preguntas que sean formativas para los estudiantes, así como debates que les permitan desarrollar sus habilidades argumentativas y posicionarse como buenos oradores frente a los tribunales de la competencia.

5° Tiene un elemento social, que se divide en dos aspectos. Por una parte, un aspecto relativo a la necesidad de trabajar en equipo, toda vez que en el *Moot* tradicionalmente no se compite de forma individual, sino que por medio de grupos que representan a una universidad o cátedra. Y, por otra parte, se observa un elemento social en la posibilidad de conocer futuros colegas de distintas casas de estudios, así como también actuales practicantes, muchas veces de gran nivel en el área.

³⁹ Altenkirch et al., *The Complete (but Unofficial) Guide*, 13-14

La manera en que cada una de estas características se expresa en cada *Moot* varía dependiendo de los objetivos planteados y del estilo de cada competencia. En consecuencia, corresponde a una metodología susceptible de adecuaciones conforme al contexto de los estudiantes, las necesidades de aprendizaje y los recursos de los organizadores y participantes.

3.1.4. Estructura general

El *Moot* varía dependiendo de los objetivos pedagógicos y las posibilidades tanto de los organizadores como de los participantes. No obstante, es posible señalar como partes típicas de un *Moot* las siguientes:

1° Fase escrita. Consiste en la preparación de un escrito de demanda y uno de contestación, en representación de las partes del caso ficticio sobre el cual se basa la competencia. Generalmente, los estudiantes abordan consecutivamente ambas posiciones, aunque nada priva de la posibilidad de que solo les corresponda desempeñar uno de los roles.

Para facilitar la interacción y debate entre los equipos, el escrito de demanda de un equipo es entregado a otro equipo, los cuales tendrán que contestarlo. Aquí la competencia comienza en términos más concretos.

Típicamente, y antes de la entrega del escrito de demanda, se suele dar un periodo para solicitar aclaraciones respecto al caso, lo cual va dirigido al grupo de profesores que lo preparó. Esta subetapa dentro de la fase escrita es de la mayor relevancia tanto para los participantes como para los organizadores, puesto que es la ocasión en la cual se pueden subsanar los posibles errores de redacción o dudas en la construcción del problema jurídico de la competencia. Además, es la oportunidad que tiene los organizadores para que, dentro de su rol pedagógico, puedan orientar la construcción argumentativa de los estudiantes en el proceso de la fase escrita.

2° Fase oral. Una vez finalizada la fase escrita, se da paso a la fase oral. Esta fase contiene el corazón del *Moot*: los alegatos orales ante el tribunal ficticio. Los tribunales están compuestos las más de las veces por personas que ya ejercen la profesión. De hecho, suelen ser profesores con gran autoridad en el área del Derecho sobre la cual versa la competencia, o bien, practicantes o litigantes connotados del medio nacional o internacional en el cual se desenvuelve el *Moot*⁴⁰.

⁴⁰ John Snape y Gary Watt, *The Cavendish Guide to Mooting*, 2° ed. (Londres: Cavendish Publishing Limited, 2000), 21.

Cada equipo desempeña ambos roles (demandante y demandado), o bien, uno solo, dependiendo de la estructura dispuesta por los organizadores del *Moot*.

Atendido el carácter competitivo de esta actividad, la fase oral suele desarrollarse a través de dos etapas. La primera de ellas corresponde a las rondas generales, donde los equipos se enfrentan al azar con otros equipos, obteniendo puntaje conforme a una pauta entregada por los organizadores a los miembros de los tribunales simulados. La segunda etapa corresponde a las rondas eliminatorias, donde los equipos con mayor puntaje en la primera etapa compiten hasta llegar a la final, en la que se decide el ganador del *Moot*. La cantidad de equipos que pasan a la segunda etapa depende de cada competencia y se rige generalmente por la cantidad total de equipos participantes.

No siempre los equipos que participan de la fase escrita llegan a la fase oral. En algunas competencias, como por ejemplo en *The Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition* (“Jessup”), se realiza una fase oral preliminar para definir cuáles de los equipos de cada país podrá asistir a la fase oral oficial, existiendo para ellos diversa cantidad de cupos dependiendo del país respectivo. Hay otras competencias donde ello no ocurre. Así, por ejemplo, en *The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot* (“Vis Moot”), donde se prioriza la participación presencial de todos los miembros de los equipos en la ciudad de Viena, Austria, en aras de la generación de vínculos y la obtención de una experiencia inolvidable durante la competencia (aunque en los últimos dos años, debido a la pandemia por Covid-19, la competencia se ha realizado de manera remota)⁴¹.

⁴¹ El profesor Eric Bergsten, uno de los fundadores del *Vis Moot*, se refiere a las razones detrás de esta forma de concebir la competencia en una entrevista ofrecida a Lisa Reiser y Markus Altenkirch el año 2014, la cual está contenida en la antes citada guía no oficial del *Vis Moot*. En la entrevista, los entrevistadores le comentan al profesor Bergsten: “Una cosa que no cambia con el paso de los años: todos los estudiantes vienen a Viena y se divierten mientras participan en el *Moot*” (traducción libre). A lo que el profesor Bergsten les contesta: “(...) Pensamos que era muy importante para los estudiantes de derecho entender que las personas de otros países – que tienen las mismas bases de conocimiento por haber estudiado derecho – tienen hábitos sociales distintos, formas de hablar el uno con el otro, diferentes expectativas sobre cómo el sistema legal funciona – ya sea en lo sustantivo o en el aspecto de la resolución de la disputa. Incluso si los estudiantes en el *Moot* no entendieran profundamente qué tan distintas son estas cosas en India, Alemania, Brasil o China, el *Vis Moot* les enseña que existe una diferencia. Para nosotros eso era parte de la función educacional de este *Moot*. Por supuesto, también queríamos que el *Moot* fuera entretenido para los estudiantes. Ellos tendrían que trabajar duro al redactar sus memoriales o prepararse para la fase oral. El hecho de que vengan a Viena o ahora incluso vayan a Hong Kong y lo disfruten es parte del pago por su trabajo en ese punto de su carrera. Además yo pienso, ha sido en gran parte la razón por la cual el *Moot* ha tenido tanto éxito – tanto educacionalmente como en términos de unir a las personas” (traducción libre) (Altenkirch et al., *The Complete (but Unofficial) Guide*, 8-9).

3º Fase de redacción de sentencia. Esta fase es menos recurrente, pero ha ido ganando terreno durante el último tiempo en los *Moots* internacionales. Consiste en una subetapa de la competencia donde los equipos ya inscritos, nuevos equipos formados por los participantes o incluso en ocasiones los jueces o árbitros de los tribunales simulados, pueden competir por quién redacta la mejor sentencia para resolver el caso del *Moot*.

Un ejemplo de esta práctica puede observarse en la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil organizada por la Universidad Carlos III de Madrid en conjunto con la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (“Moot Madrid”).

Por último, y reiterando el hecho de que cada *Moot* se adecua a las necesidades y objetivos pedagógicos dispuestos por los organizadores, existen variaciones de esta misma actividad que pueden ser realizadas dentro de una misma universidad o incluso dentro de una misma cátedra, como ocurre en el caso de los así llamados *mini-Moot Court*⁴².

En síntesis, el *Moot* es una competencia para estudiantes de derecho, basada en un caso ficticio, en el cual los participantes deben redactar escritos de demanda y contestación, para luego participar en una fase oral, defendiendo ambas posturas ante un tribunal ficticio. Eventualmente habrá una fase de redacción de la sentencia. Además, el *Moot* es una metodología de enseñanza activa del derecho y centra su empeño pedagógico en la formación práctica y personal de los estudiantes, preocupándose desde muy temprano de su futuro diario como abogados.

3.2. Presencia de los *Moots* en la enseñanza del Derecho

3.2.1. Inicios y desarrollo

El *Moot* es un instrumento de enseñanza del Derecho que se utiliza desde la Edad Media. Ya con los *Inns of Court* y los *Inns of Chancery* ingleses, asociaciones voluntarias de juristas dedicados a la formación de abogados, el *Moot* era una práctica obligatoria para el estudiante de Derecho⁴³. Esto fue especialmente cierto durante la Edad Media, donde, como explican los profesores Sanpe y Watt, “*el Moot era un componente fundamental en el Sistema de educación en los Inns of Court y los Inns of Chancery, en un periodo donde los materiales impresos no*

⁴² Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 26.

⁴³ Ver sección 2.1.2.

*existían, o al menos eran considerablemente escasos, cuando las opiniones verbales de los abogados eminentes afuera de los tribunales eran igual de importantes que las dictadas por los jueces en los tribunales”*⁴⁴.

La influencia inglesa en Estados Unidos dio lugar a que también se practicara a través de *Moots* para la enseñanza del Derecho. Sin embargo, la enseñanza del Derecho estaba centrada en las universidades, por lo que la dinámica del *Moot* encontró su asilo en las casas de estudio universitarias. Así, ya desde el año 1820 los *Moots* son parte de la malla curricular obligatoria de los estudiantes de derecho de la Universidad de Harvard, y en general, desde el siglo XIX en Estados Unidos puede ubicarse el comienzo de una larga tradición en la práctica de esta forma de enseñar el Derecho⁴⁵.

Con el tiempo se fueron desarrollando *Moots* que abarcaban a varias universidades, algunos de los cuales incluso traspasaron las fronteras de Estados Unidos. El principal ejemplo de ello es el Jessup. Su origen en la Universidad de Harvard, donde el día 8 de mayo de 1960 los profesores Richard Baxter y Stephen Schwebel organizaron la primera ronda de lo que sería uno de los *Moots* internacionales más grandes del mundo. Su idea era proveer a los estudiantes de una oportunidad de practicar y aprender el derecho internacional por medio de un *Moot Court*. Actualmente, el Jessup cuenta con la participación de aproximadamente 700 universidades de unos 100 países del mundo, consagrándose como uno de los principales encuentros mundiales de estudiantes de derecho⁴⁶.

Los *Moots* fueron creciendo durante la segunda mitad del siglo XX. Es más, de a poco comenzaron a contar con una participación e iniciativa cada vez más importante de los estudiantes, quienes veían en los *Moots* tanto una actividad formativa como divertida para aprender⁴⁷.

No obstante, a medida que se fue expandiendo la aplicación de los *Moots* fueron también floreciendo las críticas. Como señala el mismo John Gaubatz, “mientras la mayoría de las

⁴⁴ Snape y Watt, *The Cavendish Guide*, 8 (traducción libre).

⁴⁵ Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 28.

⁴⁶ Para más información, véase la página de la *International Law Students Association (ILSA)*, institución creada en 1987 pero con una base institucional proveniente de la *Association of Student International Law Societies*, fundada a su vez en 1962, creada para apoyar a los estudiantes interesados en el área: <https://www.ilsa.org/>.

⁴⁷ John Gaubatz, “Moot Court in the Modern Law School” *Journal of Legal Education* 31, no. 1/2 (1981): 107.

escuelas tienen algún *Moot Court* en su programa de investigación y escritura, pocos miembros de las facultades parecen demasiado entusiasmados respecto de su presencia o de lo que promete. Las reacciones varían desde una percepción positiva del tipo 'no puede hacer daño' hasta una percepción negativa del estilo 'roba tiempo de otros cursos'"⁴⁸.

Algunos críticos tales como Gerald Lebovits han sido enfáticos en señalar que el *Moot* resulta demasiado alejado de la realidad del Derecho en la práctica, y que, por tanto, puede incluso ser más un obstáculo que un aporte a la formación de los futuros abogados. En ese sentido, señala que, a pesar de las varias diferencias entre el *Moot* y la abogacía en la vida real, la más importante es que mientras el *Moot* destaca el estilo, la abogacía destaca la sustancia. De ahí que, según el mismo autor, "de la diferencia entre estilo y sustancia es proviene que algunos creen que los ganadores de *Moot Courts* de las escuelas de derecho son niños y niñas exploradores ingeniosos, encantadores y amables, mientras los litigantes ganadores son abogados Rambo, que intimidan y aplastan"⁴⁹.

En el mismo sentido se pronuncia Alex Kozinski, quien en un elocuente ensayo titulado "*In Praise of the Moot Court – Not!*" critica el hecho de que, probablemente por la inercia o la falta de proactividad de los organizadores de estas competencias, los *Moots* se alejan excesivamente de la realidad, pudiendo ser mucho más reales. Cosas que van desde el uso de casos ficticios pudiendo usar casos reales, hasta la flexibilización de los modos en que los estudiantes realizan sus alegatos, de un modo más parecido a lo que ocurre en la práctica forense de la vida real, podrían sortear las diferencias entre el *Moot* y el verdadero ejercicio de la abogacía, dándole mayor sentido al método que critica el autor⁵⁰.

A pesar de las críticas esbozadas, es un hecho que cada vez surgen más *Moots* a nivel nacional e internacional, y que este método de enseñanza del Derecho se ha asentado como una práctica útil y favorable a los estudiantes en la mayor parte del mundo. Una de las mejores muestras de ello son los *Moots* internacionales.

⁴⁸ Gaubatz, "Moot Court", 87 (traducción libre).

⁴⁹ Gerald Lebovits, "Winning Oral Argument. Do's And Don'ts" *Queens Bar Bulletin* (2008): 12 (traducción libre).

⁵⁰ Alex Kozinski, "In Praise of the Moot Court – Not!" *Columbia Law Review* 97, no. 1 (1997): 194-197.

3.2.2. *Moots* en Chile

A diferencia de otros países donde la cultura del *Moot* ha calado de forma más profunda, en Chile su ejercicio ha sido más bien aislado. Sin embargo, durante los últimos 15 años ha sido posible observar un interés cada vez mayor en esta forma de enseñar la práctica del Derecho, aunque siempre recurriendo a competencias de otros lugares del mundo. En ese sentido, en Chile no existen *Moots* de carácter nacional, sino solo universidades que participan de *Moots* internacionales, tales como el Jessup, el Vis Moot, la Competencia Internacional de Arbitraje y el Moot Madrid.

Por otra parte, en Chile se ha escrito muy poco sobre el *Moot* como método de enseñanza del Derecho. La academia se ha centrado más en el método de resolución de casos o problemas, por sobre un método que funcione a través de una simulación más completa que suponga un *role-playing* de abogados. Así, existen obras académicas sobre el método de resolución de casos⁵¹ y libros dedicados al soporte de esa forma de enseñanza⁵². Pero nada sobre los *Moots*.

Es esta falta de trabajos académicos relativos al *Moot* como método de enseñanza práctica en Chile lo que ha inspirado a la realización de este trabajo. Y en especial, habiendo el autor participado en al menos tres ocasiones de estas competencias en distintos roles, ha influido la necesidad de presentar a la comunidad académica nacional los beneficios del empleo del *Moot* como método de enseñanza del Derecho.

⁵¹ Véase, por ejemplo: Pinto, “Implementación de ABP”; y en general, los diversos tomos del Curso de derecho civil de Gonzalo Figueroa Yáñez (Figueroa, *Curso de derecho civil*).

⁵² Véase, por ejemplo: Rosende, *Derecho aplicado*; Carlos Frontaura, Carolina Barriga y María Francisca Jara, *Casos para la Enseñanza del Derecho* (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015); Marcelo Barrientos, *Derecho sucesorio, metodología de casos* (Santiago: Tirant lo Blanch, 2019); y Francisca Barrientos y Juan Ignacio Contardo, *Casos prácticos del derecho de las obligaciones* (Santiago: Thomson Reuters, 2020).

4. Beneficios del empleo de *Moots* como método de enseñanza del Derecho

4.1. ¿Quiénes se benefician del *Moot*?

El *Moot* es un método de enseñanza primeramente en beneficio de los estudiantes, pero con fuerte tendencia a la institucionalización, por lo cual también resulta de utilidad a los profesores, a las facultades de Derecho, a los estudios jurídicos y a los ex alumnos de las casas de estudio participantes⁵³.

4.1.1. Los estudiantes de Derecho

Los principales beneficiados por el uso de *Moots* para la enseñanza del Derecho son los estudiantes de Derecho. El *Moot* les otorga una oportunidad de probar sus conocimientos en la práctica, de desarrollar habilidades prácticas como escribir demandas y contestaciones, de aprender a exponer sus puntos de vista oralmente, de trabajar en conjunto, de hacer contactos y de crecer personalmente, entre otras cosas.

Este último punto es quizá uno de los más importantes, puesto que nada influye más en una persona que su carácter y personalidad, e instancias como el *Moot* son precisamente aquellas que representan desafíos personales relevantes como para dejar una huella en el estudiante⁵⁴. Por lo demás, un estudiante que tiene la oportunidad de acercarse a la vida profesional en forma práctica, aunque sea ficticiamente, tiene la ocasión de confirmar si le gusta aquello que está estudiando o no, así como una muestra que le permita descartar la litigación como manera de desarrollarse en el ámbito profesional⁵⁵.

Así las cosas, el gran centro del *Moot* son los estudiantes. De ahí que la gran mayoría de los beneficios a que aludiremos más adelante estén relacionados con ellos.

⁵³ Ringel, “Designing a Moot Court”, 2-3.

⁵⁴ En este sentido se pronuncia el reglamento del Vis Moot en su numeral 3, que señala: “El Moot está diseñado para ser un programa educativo con muchas facetas en forma de competencia. No pretende ser una competencia con beneficios educativos incidentales. Las reglas y los procedimientos en el Moot deben ser interpretados bajo la luz de dicho objetivo” (Vis Moot 2020) (traducción libre). Es decir, el espíritu de la competencia es la formación de los estudiantes, por sobre la finalidad competitiva en sí. Por ello es que no es solo un cúmulo de experiencias las que se obtienen en el *Moot*, sino que un conjunto bien pensado, estructurado y orientado de actividades pensadas en el crecimiento personal de los futuros abogados.

⁵⁵ Eric Baskind, *Mooting. The Definitive Guide* (Londres y Nueva York: Routledge. Taylor and Francis Group, 2018), 6.

4.1.2. Los profesores de Derecho en general, y en especial, el profesor entrenador o *coach*

Los profesores pueden verse más o menos directamente beneficiados por el *Moot*, dependiendo de su participación en ellos y, además, de su forma de participación.

Primero, todo profesor que hace clases a un estudiante que ha estado en un *Moot* estará enseñando a un alumno que ha logrado un criterio jurídico mejor formado y con experiencia práctica. Su posibilidad de ver el Derecho no solo como un conjunto de reglas, principios, conceptos e instituciones sino como una forma de resolver problemas de la vida real que requieren soluciones jurídicas, permite al estudiante de *Moot* posicionarse bajo una mejor perspectiva de análisis y aprendizaje. La calidad del curso mejora, y con ello, también la experiencia del profesor.

Pero si además el profesor participa en un *Moot*, los beneficios serán mayores y no meramente residuales o secundarios. Para ello, existen múltiples formas en que podría hacerlo. Por ejemplo, podría ser organizador del *Moot*, parte del tribunal simulado, redactor del caso ficticio o *coach* o entrenador de equipo. Este último es probablemente uno de los cargos más notables y relevantes en el *Moot*.

4.1.3. Los estudios jurídicos y los abogados en general

Los estudios jurídicos a veces cumplen un rol importante en la formación de los estudiantes. Y no solo bajo la contratación formal de procuradores o a través de pasantías, sino también apoyando los *Moots* y otras actividades de iniciativa estudiantil, tales como congresos o foros de discusión académica. Y por estar relacionados de ese modo con los estudiantes, también pueden beneficiarse de las mismas actividades, que les dan publicidad, reconocimiento y buena reputación entre los futuros postulantes a estudios jurídicos.

En el caso del *Moot*, muchos estudios jurídicos son grandes sustentos logísticos y financieros. Así ocurre, por ejemplo, con Deloitte Legal, DLA Piper, Ramón y Cajal Abogados, Baker McKenzie y Cuatrecasas, para el Moot Madrid⁵⁶; y lo mismo ocurre con Baker & McKenzie, Diwok, Hermann, Petsche, Rechtsanwälte LLP & Co KG y Dorda, para el Vis Moot⁵⁷.

⁵⁶ Véase para más información: <https://www.mootmadrid.es/2021/seccion/patrocinadores/>.

⁵⁷ Véase para más información: <https://vismoot.pace.edu/site/Sponsors/friends-of-the-moot>.

Puede agregarse a ello el beneficio para muchos abogados jóvenes que pretenden realizar una carrera como jueces o árbitros, el hecho de que el *Moot* provee de la oportunidad para desempeñarse como tales en el juicio simulado⁵⁸. Lo mismo ocurre para abogados con más experiencia, que pretenden mostrar sus atributos como jueces ficticios y su modo de resolver los conflictos sometidos a su conocimiento.

Por último, no es menor el hecho de que es una práctica constante, sobre todo en *Moots* internacionales, que miembros de estudios jurídicos asisten a la competencia para captar talentos e invitar a los mejores estudiantes a realizar pasantías o a trabajar en sus estudios jurídicos⁵⁹. Es decir, el *Moot* les facilita a muchos estudios jurídicos la búsqueda de sus futuros empleados, otorgándoles la ocasión precisa para verlos en acción y poder decidir con algo más que un currículum y una entrevista.

4.1.4. Los exparticipantes de un *Moot*

El egreso no es razón para desconectarse de la casa de estudios que formó al estudiante y actual profesional. Es más, resulta fundamental para fortalecer cualquier lugar o espacio de formación que quienes se formaron en dicho lugar mantengan una relación cercana al terminar. Como señala el eslogan para egresados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, “es tu deber regresar”⁶⁰. Lo mismo pasa en un *Moot*.

Como bien identifican la profesora María del Pilar Perales Viscasillas junto al profesor David Ramos Muñoz, “los exparticipantes (especialmente aquellos motivados e involucrados) pueden contribuir con comentarios extremadamente útiles que ayuden a estructurar mejores ideas, pulir el estilo, sugerir un lenguaje alternativo, o, si hay suerte, aportar con un argumento ganador”⁶¹. Es decir, los exparticipantes son de la mayor relevancia en la realización del *Moot*.

Bajo esa misma lógica, los *Moots* más importantes del mundo siempre han invitado a sus exparticipantes a mantenerse en contacto con la red de profesionales que se forma luego de la realización continua de un *Moot*. También se invita a los exparticipantes para recibir su apoyo

⁵⁸ Eric Bergsten, “The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot and the Teaching of International Commercial Arbitration” *Arbitration International (LCIA)* 22, no. 2 (2006): 313-314.

⁵⁹ Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 39.

⁶⁰ Véase la página: <http://derecho.uchile.cl/egresados>.

⁶¹ María del Pilar Perales y David Ramos, “Alternative Dispute Resolution and Career Education: Mooting its Way through the Study Plans” *Spain Arbitration Review / Revista del Club Español del Arbitraje*, no. 2 (2008), 72 (traducción libre).

financiero y sobre todo logístico, en especial para la realización de la actividad nuclear del *Moot*: los alegatos ante el tribunal simulado. Junto a ello, también se suele pedir ayuda para organizar, gestionar recursos y revisar memoriales de demanda y contestación⁶².

En consecuencia, un primer beneficio relevante para este grupo es la posibilidad de tener una amplia red de contactos para temas laborales y para la organización de proyectos, además de seguir participando del *Moot* respectivo.

Pero, además, es usual que en los *Moots* se generen instancias de discusión académicas que giran en torno al caso ficticio sobre el cual deben trabajar los estudiantes. Si bien se suelen invitar a las máximas autoridades en el tema, suele tenerse consideración para con los egresados de la misma casa de estudios e incluso con los profesores que componen su claustro.

De ahí que un segundo beneficio, de corte académico, corresponde a la oportunidad que los *Moots* brindan a los egresados de las escuelas de Derecho para exponer y discutir sus ideas en foros con varios estudiantes y colegas dedicados a la investigación de un mismo asunto.

Finalmente, quienes participan en un *Moot* suelen generar una buena reputación como personas interesadas en la enseñanza de sus futuros colegas. Este perfil resulta particularmente atractivo para postular a un puesto académico en una universidad y para postular a cargos laborales donde se deba estar al cuidado y orientación de un grupo de jóvenes practicantes del Derecho.

4.1.5. Las facultades de Derecho

El carácter institucionalizado que suele envolver al *Moot* como método de enseñanza del Derecho lo suele relacionar íntimamente con una o más casas de estudios que lo acogen. Por ello, las facultades de Derecho se ven influidas importantemente por el *Moot*. Suelen ser el lugar de desarrollo de esta actividad, el lugar de entrenamiento de los estudiantes, la institución a la cual representan los equipos, las responsables de costear (al menos en parte) los gastos en que incurran sus estudiantes, etcétera.

¿Y cuál es el beneficio que reciben? Primero que todo, el *Moot* es una forma de enseñanza del Derecho. Y, por tanto, al apoyar su desarrollo, las facultades de Derecho están cumpliendo uno de sus varios roles como casas de estudio universitarias. Luego, no debe pasarse por alto que los

⁶² Véase por ejemplo el entramado organizativo de la *Moot Alumni Association* (MAA), relativa al Vis Moot; o bien, la *International Law Students Association* (ILSA), relativa al Jessup.

estudiantes suelen representar a su facultad en las competencias a las que asisten, por lo que las distinciones que reciban los estudiantes serán también un reconocimiento para la universidad. Además, si la facultad es la organizadora del *Moot*, tendrá la oportunidad de que sus profesores se desarrollen trabajando en la producción de un caso ficticio y de la organización del evento. Y se verá también en la ocasión de desarrollar relaciones de cooperación y alianza con estudios jurídicos, organismos jurídicos relevantes e incluso autoridades de gobierno, dependiendo del *Moot*⁶³. En síntesis, corresponden a beneficios centrados en el reconocimiento y el posicionamiento a nivel social.

4.2. Beneficios del *Moot* para los estudiantes de Derecho

Los beneficios que los estudiantes obtienen a través de la participación en un *Moot* son múltiples. Abarcan tanto aspectos intelectuales como interpersonales, y trascienden tanto en su vida profesional como personal. A continuación, se hará referencia de un listado sin pretensión de exhaustividad relativo a estos beneficios, sin que su mención sugiera un orden de importancia por sí mismo.

4.2.1. Aprender a trabajar en equipo

La Real Academia Española define la palabra “equipo” como un “*grupo de personas organizado para una investigación o servicio determinados*”. En tanto grupo de personas, un equipo requiere de elementos tales como empatía, coordinación, sincronía y comunicación. De lo contrario, el cumplimiento de su objetivo se puede ver dificultado o incluso impedido.

¿Y por qué aprender a trabajar en equipo? Pues bien, porque la esencia de un buen trabajo en equipo deriva en la posibilidad de alcanzar metas mucho más grandes que aquellas que podría alcanzar una persona por sí misma.

Como afirma John Maxwell, “la verdad es que el trabajo en equipo está en el corazón de todos los grandes logros. La cuestión no es si el trabajo en equipo tiene valor. La cuestión es si sabemos ese hecho y nos volvemos, en consecuencia, mejores jugadores”⁶⁴. Y como didácticamente explica Tara Welty, “los beneficios de trabajar en equipo se pueden obtener precisamente de las letras que componen la palabra *team* [equipo en inglés]: *Together Everyone*

⁶³ Ringel, “Designing a Moot Court”, 3.

⁶⁴ John Maxwell, *The 17 undisputed laws of teamwork* (Nelson Impact, 2003), 3 (traducción libre).

Achieves More [juntos todos logramos más]. Esta simple idea de trabajar juntos para lograr más de lo que una sola persona puede lograr sola es la esencia del trabajo en equipo”⁶⁵.

El estudiante de Derecho por regla general trabaja solo. La mayor parte de los métodos de enseñanza del Derecho son de un alto nivel teórico, razón por la cual su aprendizaje y estudio suele requerir de actividades solitarias tales como leer y memorizar. Incluso en actividades de resolución de casos, donde hay un elemento más práctico, la mayor parte de la labor se desarrolla individualmente, sin que necesariamente haya una discusión entre los estudiantes que los obligue a tomar una decisión en conjunto. Las más de las veces, las resoluciones de casos se trabajan solo, y si se llega a trabajar en equipo, es por un periodo más bien corto dado el formato de la actividad.

Así las cosas, resulta pertinente comenzar por este beneficio del *Moot* como método de enseñanza del Derecho, toda vez que es una de las pocas instancias en las cuales, por regla generalísima, los estudiantes se encuentran obligados a trabajar en equipo y, además, a hacerlo por un periodo prolongado de tiempo.

Y para trabajar bien en equipo, hay que aprender a hacerlo. Una buena organización grupal raramente es espontánea. Ello ocurre, más bien, debido a la capacidad de los miembros del equipo para cumplir con ciertas características individuales y grupales, que serán tratadas más adelante.

4.2.2. Aplicación práctica del Derecho

El *Moot* se basa en un juego de roles o *role-playing*, en el cual los estudiantes deben desempeñar el rol de abogados en la práctica. Y, en consecuencia, no solo deben saber Derecho como un abogado, sino que también conducirse como uno ante el tribunal, pensar como un abogado, tomar decisiones importantes y persuadir como lo haría un profesional del Derecho⁶⁶.

De este modo, el *Moot* exige una aplicación completa de las habilidades y conocimientos que se espera que los estudiantes desarrollen para el final de sus estudios y carrera, lo que lleva a

⁶⁵ Tara Welty, *Handling Teamwork and Respect for Others* (Nueva York: Chelsea House Publishers, 2009), 13 (traducción libre).

⁶⁶ Baskind, *Mooting*, 6.

este método de enseñanza del Derecho a ser uno de los más completos en cuanto a la cercanía con la profesión.

La aplicación práctica pasa también por lo teórico, sobre todo en lo relativo a la correcta aplicación del Derecho. Aunque las más de las veces se suele enfatizar en la literatura los aspectos formales o práctico-forenses del desempeño en el *Moot*, como por ejemplo la oratoria o la capacidad de responder preguntas, no debe olvidarse que un *Moot* es una competencia con una base esencialmente jurídica, y, por tanto, exige saber muy bien el aspecto sustantivo del Derecho⁶⁷.

Por tanto, este segundo beneficio del *Moot* alude a la necesaria unión entre lo teórico y lo práctico, permitiendo el desarrollo de ambos de forma complementaria, aunque elevando la importancia de lo práctico solo para efectos de dar cuenta de que es una actividad performativa y más constante y duradera en el tiempo que el mero estudio teórico.

4.2.3. Producción y ponderación de estrategias judiciales

El *Moot* está basado en un conflicto intersubjetivo de relevancia jurídica, y, por tanto, su desarrollo supone el aprender a diseñar distintas estrategias para el litigio, así como reconocer el mejor modo de moverse entre las que se vayan creando. Como señalan Baytelman y Duce, “litigar juicios orales es un ejercicio profundamente estratégico. (...) Incluso en aquellos casos que parecen simples o respecto de los cuales hay pruebas muy poderosas, hay zonas de la ‘verdad’ que probablemente nunca lleguemos a conocer”⁶⁸.

Esto mucho tiene que ver con la enseñanza de teoría del caso, que poco y nunca se enseña a lo largo de la carrera de Derecho en nuestro país, salvo en ciertos cursos especializados de litigación. La teoría del caso puede ser definida como “la idea central que adoptamos para explicar y dar sentido a los hechos que se presentarán como fundantes de una historia, permitiendo dar cuenta de la existencia de una determinada teoría jurídica”⁶⁹. Es decir, es nuestra versión de los hechos en conjunto con las consecuencias jurídicas provenientes de dicha versión.

⁶⁷ Paula Gerber y Melissa Castan, “Practice Meets Theory: Using Moots as a Tool to Teach Human Rights Law” *Journal of Legal Education* 62, no. 2 (2012): 299-300.

⁶⁸ Andrés Baytelman y Mauricio Duce, *Litigación penal. Juicio oral y prueba* (Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2001), 77-78).

⁶⁹ Rafael Blanco et al., *Litigación Estratégica en el Nuevo Proceso Penal* (Santiago: Lexis Nexis, 2005), 18.

Nuestra postura en el litigio, lo que define nuestras posibles estrategias y caminos hacia la realización del interés de nuestro cliente.

En un *Moot* el saber producir, ponderar y seguir teorías del caso es clave. Al igual que ocurre en la vida profesional, cuando un equipo no respeta la teoría del caso, o esta resulta poco persuasiva, enredada, compleja, imprecisa o derechamente poco creíble, no logra buenos resultados.

Así, este tercer beneficio del *Moot* destaca porque desarrollar una teoría del caso creíble típicamente se da en el marco de un litigio, que opera bajo la idea de que habrá una o más versiones en competencia respecto a los hechos, donde solo una de ellas puede ganar⁷⁰.

4.2.4. Desarrollo de habilidades de escrituración, oratoria y persuasión en forma constante y sostenida a lo largo del proceso

La estructura general de los *Moots* permite el desarrollo de distintas habilidades prácticas en los estudiantes. Así, en la etapa escrita se desarrollan habilidades de investigación, escrituración y conocimiento teórico. En la etapa oral, se desarrolla la oratoria y la retórica de los estudiantes, lo cual incluye el uso correcto del tiempo, el empleo del lenguaje preciso y adecuado para la expresión de las ideas, la confianza en sí mismos y la habilidad para responder preguntas del tribunal, entre otros.

Es importante mencionar que, si bien algunas habilidades se desarrollan en ciertos momentos y otras a lo largo de todo el proceso, la revisión en equipo de los memoriales y los ensayos orales reiterados permiten a los estudiantes alcanzar un punto de satisfacción suficiente para empoderarse y ganar confianza en sí mismos. Como señala John Gaubatz, “a diferencia del mundo real, que les da a los abogados una sola oportunidad, los *Moot Court* no solamente permiten, sino que validan la práctica repetida. Incluso los mejores son invitados, o incluso requeridos para repetir los alegatos argumentos, dándole a todos la oportunidad de desarrollarse al menos en un mínimo de competencia y satisfacción”⁷¹. Es decir, el esfuerzo es valorado, da frutos y fortalece la disciplina de los estudiantes.

⁷⁰ Baytelman y Duce, *Litigación penal*, 79-80.

⁷¹ Gaubatz, “Moot Court”, 103 (traducción libre).

De las tres habilidades mencionadas, profundizaremos brevemente en la persuasión por ser aquella menos evidente de las tres en cuanto a su contenido. Y es que la persuasión es fácil de percibir, pero difícil de explicar en términos concretos. Y más aún: muy difícil de enseñar si no es por medio del ejemplo, la observación y el ejercicio.

Según la Real Academia Española, “persuadir” significa “inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo”. En cierto modo, supone lograr que el otro comparta la misma línea de pensamiento y conducta que uno desarrolla, invitándolo a la acción. Esto es clave en el profesional del Derecho que es exitoso.

Como explica el Valenzuela, “el abogado enfrenta la resistencia de terceros cuyo apoyo necesita pero que son libres para no cooperar. (...) Son libres para no cooperar los jueces, de cuya decisión depende el éxito del litigante; el tribunal de mayor jerarquía, del cual depende que se mantenga la decisión del juez; los demás miembros de la corte, de cuyo voto depende la postura de un ministro; la contraparte, de cuyo acuerdo depende la negociación; el cliente, de cuya transparencia con el abogado depende una buena defensa; la autoridad administrativa, de la cual depende el contenido de un oficio; la prensa, de cuya presentación de las cosas depende la visión pública del asunto que se defiende”⁷².

Por esto el buen abogado debe saber persuadir. Está en el núcleo de la profesión. Y persuadir no es un ejercicio que se pueda desarrollar con la lectura de buenos argumentos o a través del conocimiento profuso del Derecho en su vertiente teórica. Persuadir es un proceso intersubjetivo, donde una persona invita a otra a seguir su senda. Para aprender a persuadir se requiere practicar la comunicación persuasiva, conocer de frente la naturaleza humana frente a los razonamientos, formar el carácter propio de un abogado en el foro⁷³.

Y ahí es donde el *Moot*, como un ejercicio constante y duradero para hacer lo más persuasiva posible cada una de las posiciones propias de un conflicto jurídico ficticio, permite el desarrollo de estas habilidades que típicamente se asocian a la experiencia y consecuente prudencia de los abogados curtidos en el ejercicio de la profesión del foro. Un método sostenido, paciente, íntegro y escalonado.

⁷² Valenzuela, *Decidir, juzgar, persuadir*, 126.

⁷³ Lebovits, “Winning Oral Argument”, 12.

4.2.5. Desarrollo de habilidades de investigación doctrinaria y jurisprudencial

Rara vez el caso ficticio de un *Moot* poseerá la simplicidad suficiente como para hacerle frente sin la necesidad de realizar una profusa investigación doctrinaria y jurisprudencial. En general, los *Moots* incluyen varias preguntas de derecho que requieren de un trabajo refinado que suele ser difícil en un principio para los estudiantes. Ello se debe principalmente a que no todas las universidades ofrecen cursos de investigación jurídica de calidad que les entreguen las herramientas necesarias para dicho propósito. Pero también ocurre porque la idea del *Moot* es ser un desafío para sus competidores.

En el marco de la investigación, hay competencias que cuentan con herramientas particularmente importantes para su preparación. Por ejemplo, en el Vis Moot la centralidad de la compraventa internacional de mercaderías vuelve obligatoria la revisión del material disponible en la página del *Institute of International Commercial Law* asociado a la Universidad de Pace, una de las principales patrocinadoras de la competencia⁷⁴. Allí los estudiantes pueden encontrar la doctrina y jurisprudencia esencial y especializada para resolver los problemas presentados en el caso ficticio del *Moot*.

Pero además de las herramientas particulares de cada competencia, los estudiantes deberán aprender a utilizar otras formas de investigación que les permitan alcanzar su propósito de aprendizaje. Es posible que los estudiantes no solo recurran a libros y buscadores de jurisprudencia en línea, sino que también generen puentes de comunicación con los mismos profesores de su facultad de Derecho o de otras que conozcan. Es normal también ver la organización de seminarios sobre los temas del *Moot* en manos de los mismos coordinadores de la competencia, o bien, de participantes y estudios jurídicos interesados. Es considerable el modo en que el *Moot* se puede tornar un gran espacio de desarrollo de los conocimientos de forma colaborativa.

También puede ocurrir que los estudiantes contacten expertos en el área que les puedan ayudar a resolver sus preguntas. Debe considerarse que a veces las competencias pueden incluir elementos técnicos complejos propios de un mercado que requerirán además investigar el modo en que opera la tecnología y las prácticas de dichos mercados. Por ejemplo, en los últimos casos del Vis Moot, ha habido mercados altamente especializados tales como el de compraventa de

⁷⁴ Véase para más información: <https://iicl.law.pace.edu/cisg/cisg>.

semen de caballo para reproducción equina, compraventa de turbinas especializadas para hidroeléctricas y, por supuesto, contratos complejos relativos al desarrollo de vacunas en el contexto de pandemia por COVID-19⁷⁵.

En síntesis, los estudiantes deberán aprender a manejar las fuentes y discriminar qué aspectos resultan útiles para su teoría del caso, cuáles no y cómo ponderar esas afirmaciones⁷⁶. Sea cual sea el camino que elijan los estudiantes orientados por sus entrenadores, tendrán que experimentar, buscar y adentrarse en el manejo de herramientas de investigación eficaces para poder competir en el *Moot*. Este es un beneficio que no solo ayuda a la formación de los futuros abogados, sino también de los futuros profesores y académicos. De ahí su importancia también dentro de este listado no taxativo de beneficios que otorga el *Moot* como método de enseñanza del Derecho.

4.2.6. Trabajo de la confianza del estudiante en sí mismo

Como señala Baskind, el *Moot* suele ser la primera aproximación de un estudiante de Derecho a la abogacía propiamente tal. Y, por tanto, es el momento en que el estudiante puede medir si tiene o no lo que hace falta para ser un buen abogado⁷⁷.

Desde luego, existen dos posibilidades. O bien, el estudiante alcanza la satisfacción de sentir que será un buen abogado, o se frustrará en el intento de alcanzar su meta bajo el estándar personal que maneja. En este punto, el entrenador y el equipo son dos focos importantes para el logro del objetivo, porque son quienes pueden apoyar el ánimo y la constancia del estudiante hasta que logre su meta. Pero también resulta clave el método del *Moot*, porque su constancia permite a los estudiantes trabajar constantemente un mismo caso hasta alcanzar un mínimo aceptable de cómo debe realizarse la actividad, tanto para sí como para la competencia⁷⁸. Y con ello, el método del *Moot* les permite construir la confianza en sí mismos de forma segura, escalonada y efectiva.

La confianza en uno mismo para ser abogado es un elemento clave dentro de la formación del estudiante de Derecho. Ello es especialmente cierto cuando una persona quiere dedicarse a los

⁷⁵ Véase para más información los casos disponibles en: <https://vismoot.pace.edu/>.

⁷⁶ Alasdair Gillespie, “Mooting for Learning” *Journal of Commonwealth Law and Legal Education* 5, no. 1 (2007): 24.

⁷⁷ Baskind, *Mooting*, 5.

⁷⁸ Gaubatz, “Moot Court”, 103.

litigios. En la medida en que un conflicto jurídico exige que se deban sostener diversas posiciones, resulta fundamental que quien sostenga una postura tenga la convicción no solo de tener la razón, sino también de que puede defender esa posición. La falta de confianza mina la posibilidad de alcanzar el éxito en la litigación.

Por ello, este beneficio del *Moot* resalta frente a otros métodos de enseñanza práctica del Derecho, que no ponen el mismo tipo de presión performativa en el modo por el cual el estudiante desarrolla la actividad para el aprendizaje de la materia. En el *Moot*, el estudiante está constantemente bajo el escrutinio del entrenador, de los tribunales simulados y, muy importantemente, de sus compañeras y compañeros de equipo. El estudiante se vuelve un centro de atención en cierto punto, y ello le ayuda a tomar el protagonismo necesario para practicar su confianza.

4.2.7. Creación de una ética de trabajo como futuro profesional del Derecho

La ética de trabajo no solamente supone un lineamiento con ciertos parámetros deontológicos de la profesión, que pueden ser trabajados, pero no son necesariamente el foco del *Moot*, sino que también supone una manera de hacer las cosas. Es decir, no basta el Código de Ética del Colegio de Abogados Local, sino también es necesaria una definición técnica correcta de cómo conducirse en tanto abogado.

La constancia requerida necesariamente por el *Moot* conlleva una continuidad de trabajo y una forma de enfrentar la rutina, cuestiones que también ocurren en el ejercicio de la profesión y que es bueno practicar desde un principio.

En este sentido, el *Moot* permite crear una forma de trabajar tanto con el equipo como individualmente. Manejar horarios, cumplir objetivos en plazos fatales determinados, proceder a investigar primero para elaborar después, entre otros muchos aspectos propios del método del abogado⁷⁹. Junto a la oportunidad para ir aprendiendo un método y una constancia de trabajo, el *Moot* provee también de las circunstancias para trabajar en un estilo propio de trabajo. Es un proceso bastante íntimo en dicho sentido, puesto que le permite a uno descubrirse y conocerse mejor.

⁷⁹ Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 37-38.

Por último, puede agregarse que las constantes exigencias y necesidades tanto de la competencia como del equipo pueden ayudar a los estudiantes a aprender a trabajar bajo presión. Como señalan Fach y Rengel, “el *moot practice* enseña a los estudiantes a trabajar eficazmente bajo presión, lo que simula las condiciones en las que la mayoría de los abogados se enfrentan a su profesión en términos reales”⁸⁰.

4.2.8. Familiarización con el foro

Este es un beneficio que se desprende naturalmente del modo en que se desarrolla el *Moot* sobre todo en su etapa oral. La mayor parte de los estudios de un estudiante de Derecho transcurren en el aula. En ella se estudia la ley, la doctrina de los autores y las opiniones de la jurisprudencia. Pero rara vez se acude al tribunal para ver cómo funcionan las cosas en el foro. En ocasiones, y en ciertos cursos con pretensiones prácticas, se realizan visitas a tribunales y otras instituciones afines a la profesión jurídica. Pero no es lo mismo conocer el lugar donde se desarrolla el Derecho que desempeñarse como miembro activo de dicho espacio. Por ello, la familiarización con el foro es un beneficio directo del *Moot*, puesto que el *role-playing* que ofrece permite no solo estar, sino ser parte protagónica dentro de un foro ficticio.

Esta familiarización con el foro incluye cuestiones básicas y esenciales como el modo de vestirse y dirigirse a las autoridades judiciales, y cuestiones más complejas relativas al lenguaje adecuado para explicar un caso a un juez, cómo argumentar frente a un tribunal, cómo responder preguntas formuladas por los miembros de este, y, sobre todo, cómo ser más persuasivo.

Finalmente, debe destacarse que la familiarización con el foro no solo se refiere al conocimiento de las reglas del juego, sino también de los jugadores que sobre él se desempeñan. Como correctamente identifican Snape y Watt siguiendo a Evans, conocer y aprender de los grandes abogados que ejercieron o actualmente ejercen en el foro es de suma importancia para alcanzar un buen nivel como profesional del Derecho⁸¹.

⁸⁰ Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 38-39.

⁸¹ Snape y Watt, *The Cavendish Guide*, 66; Keith Evans, *Advocacy at the Bar. A Beginner's Guide* (Londres: Financial Training, 1983), 6.

4.2.9. Institucionalidad subyacente y redes de contacto

El *Moot* opera sobre una base con fuerte tendencia a la institucionalización, debido a las importantes necesidades logísticas y financieras que presenta, además de su atractivo como método de enseñanza del Derecho.

Ello lleva a que se genere un entramado de personas, estudiantes y profesionales del Derecho que generan beneficios para unos y otros. Esto incluye asociaciones de exparticipantes, que generan apoyo desde un punto de vista laboral y de formación⁸², así como también corporaciones dedicadas exclusivamente a la realización de un *Moot* en específico, como ocurre con la *Association for the Organisation and Promotion of the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot* (Asociación para la Organización y Promoción del Vis Moot).

Este beneficio es uno de los aspectos más particulares del *Moot* frente a otros métodos de enseñanza práctica del Derecho, que suelen ocurrir de un modo más cerrado y delimitado al aula. La publicidad y, por sobre todo, la comunidad que se genera con el *Moot* deriva en una convocatoria que por sí genera una serie de sinergias positivas para quienes asisten y se relacionan con el *Moot* incluso durante varios años.

4.2.10. Trabajo docente permanente

A diferencia de otros métodos de enseñanza práctica del Derecho, el *Moot* exige una presencia mucho más constante y profunda de quienes componen el equipo docente a cargo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La inversión de tiempo y recursos del equipo docente es considerablemente superior, lo cual se traduce también en la formación de un lazo más fuerte entre estudiantes y equipo docente respecto de aquel que se obtiene cuando las actividades de un curso se separan en el tiempo, desarrollándose como escenarios accidentales dentro de una permanente seguidilla de clases magistrales, más que como un todo orgánico y unitario.

Esta forma de ejercer la docencia, que incluye reuniones constantes con los estudiantes para orientarlos en sus dudas, sesiones de equipo para resolver dificultades interpersonales y limar asperezas, clases expositivas donde a veces presentan profesores y otras estudiantes, entre otras muchas cosas, es lo que podemos identificar como un trabajo docente permanente. En otras

⁸² Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 39.

palabras, nos referimos a una forma de docencia que no toma pausas, con un docente que siempre está disponible y cuyo encuentro con los estudiantes no se reduce a la sala de clases, sino que tiene su propia dinámica, distinta de grupo en grupo.

Esta forma del ejercicio práctica de la docencia se parece mucho más a la visión casi romántica del maestro y sus discípulos, que aquella propia de la universidad actual, donde una cantidad considerable de estudiantes asisten a una clase magistral de un profesor de renombre, que poco y nada conoce de sus propios alumnos. Es una forma del ejercicio de la docencia con un alto nivel de compromiso y cercanía con los estudiantes, donde el profesor o entrenador se hace cargo de la formación del carácter, el estilo y los conocimientos de sus estudiantes, a la vez que les permite explorar por su cuenta, de forma independiente pero nunca solos, el modo de ejercer la profesión y aprender el Derecho.

Sin duda, esta manera de ver la docencia es de por sí un beneficio para los estudiantes. Y es, además, susceptible de ejercerse a través del *Moot*, cuya estructura y procesos ofrecen la oportunidad de realizar la labor docente bajo estas premisas. De ahí que podamos identificar el trabajo docente permanente como otro beneficio del *Moot* para los estudiantes, sin dejar fuera en todo caso a los profesores, que pueden hallar en este método una manera muy inspiradora de ejercer la docencia.

4.2.11. Mejoramiento del atractivo del currículum de cada estudiante

A pesar de que en Chile no es algo que tome particular trascendencia, en el resto del mundo la calidad de participante en un *Moot* es un elemento fundamental al momento de encontrar trabajo. En este sentido, explicando el impacto de la participación de estudiantes en el Vis Moot, Barrington apunta: “Quienes contratan reconocen que los ‘*Mooties*’ – estudiantes que han competido ya sea en Viena o en Hong Kong – poseen el conocimiento y las habilidades prácticas que los han vuelto instantáneamente funcionales para la profesión.”⁸³.

De hecho, durante la misma competencia e incluso en las rondas previas de práctica ocurre a menudo que algún abogado de un estudio jurídico pueda interesarse en el potencial de un estudiante, y por tanto, invitarlo a formar parte o hacer una pasantía en su lugar de trabajo⁸⁴.

⁸³ Louise Barrington, “The Vis East Moot at Fifteen Years: Looking Back and Looking Forward” *Asian Dispute Review* 20, no. 1 (2018): 21 (traducción libre).

⁸⁴ Fach y Rengel, “El aprendizaje a través de la simulación”, 39.

Así, un último beneficio del *Moot* es que, dada su convocatoria y forma de funcionamiento, muchas veces permite dar el primer paso de los estudiantes en su carrera profesional, adentrándolos en el mundo jurídico profesional de forma efectiva.

5. Metodología de enseñanza del *Moot*

5.1. Estructura general

Los *Moots* suelen contar al menos con una fase escrita y otra oral, y menos recurrentemente, con una fase de redacción de sentencia⁸⁵.

El modo de estructurar la actividad varía dependiendo del contexto, las necesidades, los recursos y los objetivos al momento de planificar el *Moot*. Por ejemplo, no es lo mismo un *Moot* interno universitario que uno interuniversitario, ni tampoco uno nacional que uno internacional. Sin embargo, existen ciertos principios básicos que se deben respetar para que la estructura haga sentido y resulte funcional a los objetivos de la actividad.

En primer lugar, la fase escrita por regla general precede a la fase oral. Ello resulta de una cuestión lógica, relativa a que en las audiencias se discute en gran parte el contenido de los escritos presentados por los participantes. No obstante, nada impide que pudiera realizarse un *Moot* donde no haya una fase escrita propiamente tal, sino solamente audiencias; o bien, una audiencia seguida de la entrega de minutas de alegato al final del encuentro. Aunque debe acotarse que ello es muy inusual, y hace variar la naturaleza más tradicional del *Moot*, que incluye el trabajo de las habilidades escritas de los estudiantes.

En segundo lugar, debe tomarse en cuenta el factor de tiempo. Por una parte, debe preverse que la elaboración del caso ficticio debe iniciarse con suficiente antelación al inicio del *Moot*, para evitar la redacción de un caso con problemas, incoherencias o insuficiencias insalvables. Por otra, deben considerarse los plazos de entrega de memoriales y la fijación de las audiencias simuladas del *Moot*, lo cual conviene establecer desde un principio para generar la certidumbre necesaria para desarrollar un buen trabajo con cada equipo.

En este punto, deben tomarse en cuenta:

- 1) La extensión del caso ficticio sobre el cual trabajarán los estudiantes.
- 2) La existencia o no de evidencia que analizar.
- 3) El mínimo y/o máximo de integrantes de cada equipo.

⁸⁵ Véase la sección 2.1.4.

- 4) El tiempo total de desarrollo del *Moot*.
- 5) El nivel de dificultad del caso.
- 6) La existencia de un periodo para formular preguntas o solicitar aclaraciones.
- 7) Si la actividad será realizada en el marco de un semestre académico o tendrá una existencia autónoma, ajena a las actividades curriculares obligatorias (por ejemplo, durante dos semestres).
- 8) Si el *Moot* es nacional o internacional.

En tercer lugar, podemos identificar algunos elementos comunes a propósito de la determinación del tema del *Moot*, la redacción del caso y la preparación del expediente.

En cuanto a la determinación del tema, se sigue siempre la base de que el asunto a tratar debe ser uno controversial y, más precisamente, envolver un litigio. Fuera de eso, el tema puede ser de lo más variado: derechos humanos, responsabilidad civil, contratos internacionales, derecho penal, etcétera. Además, el tema generalmente es actual, en cuanto a los hechos, e innovador en cuanto al Derecho.

Los *Moots* se caracterizan por otorgar una oportunidad a estudiantes, académicos y practicantes para discutir en comunidad los problemas jurídicos que resulten de interés y relevancia en el medio. Por último, es también útil que el *Moot* profundice en un mercado, arte o ciencia específico, cuando ello sea posible, para permitir a los estudiantes trabajar una argumentación extrajurídica que les permita trabajar un sentido común propio de comunidades reducidas, como podría ser el mercado de los seguros o la producción de vacunas para enfermedades pandémicas⁸⁶.

En cuanto al caso, su estilo puede variar dependiendo del afán de realidad que persiga el *Moot* específico. Hay algunas competencias que prefieren profundizar en la práctica misma dentro del procedimiento de que trata, como ocurre en los casos del Vis Moot⁸⁷, en que junto con el caso se entregan a los alumnos documentos ficticios relativos a las comunicaciones con el tribunal arbitral, cartas, correos electrónicos, declaraciones de prensa, deposiciones de testigos y

⁸⁶ Así por ejemplo puede verse en los casos del año 2021 del Moot Madrid (<https://www.mootmadrid.es/2021/seccion/caso/>) y del Vis Moot (<https://vismoot.pace.edu/site/28th-vis-moot/the-problem>), respectivamente.

⁸⁷ Véase el caso referido en la nota al pie anterior.

contratos celebrados por las partes. Y también, hay competencias que prefieren guardar una lógica más cercana a la resolución de casos, sin acudir a una simulación de los documentos propios de un procedimiento, como ocurre en la Competencia Internacional de Arbitraje⁸⁸.

Cualquiera sea la opción, es importante ser consciente de los efectos que ello tiene en la forma de abarcar el caso por parte de los equipos, puesto que los distintos mecanismos permiten el desarrollo de puntos diferentes de las competencias de los estudiantes.

Por último, en cuanto a la preparación del caso, íntimamente relacionada con su redacción, lo fundamental es llevar a cabo un análisis crítico y bien meditado sobre su contenido antes de poner el expediente a disposición de los estudiantes. Ello implica que las personas que preparen el caso deberían resolverlo con antelación, al menos desde un punto de vista general que permita tener presentes las posibles orientaciones que los estudiantes puedan tomar sobre el caso y las posibles preguntas que surgirán. En el mismo sentido, es fundamental que quienes preparen el caso se hayan informado debidamente del mercado o el tópico específico en el cual se espera que los estudiantes investiguen, para evitar que a medio camino surja un tópico que cambie la base o el equilibrio del caso para las partes.

En conclusión, la estructura general de un *Moot* siempre varía. Su composición responderá directamente a los objetivos perseguidos por los organizadores. Ello definirá si habrá etapa escrita, oral y de redacción de sentencia; si el caso será más o menos parecido a la realidad; si los tópicos son novedosos o clásicos; entre otros aspectos.

5.2. El *coach* o entrenador de equipo

Los *Moots* suelen dar amplia independencia y autonomía a los estudiantes para el desarrollo de sus tareas dentro de la competencia. Esto fortalece su responsabilidad como competidores, obligándolos a responder ante el resto del equipo por el cumplimiento o no de los deberes que se han asignado como equipo. Sin embargo, y al ser el *Moot* una competencia estudiantil, siempre resulta positivo contar con una o más personas que puedan orientar a los estudiantes desde un punto de vista académico, práctico y personal. Es aquí donde se posiciona el *coach* o entrenador de equipo.

⁸⁸ Véase como ejemplo el caso del año 2020, disponible en <http://www.ciarbitraje.org/caso.php>.

La principal función del entrenador es orientar. Su función nunca será sustituir a los participantes ni comportarse como uno. Existen diversas maneras por las cuales el entrenador puede cumplir su objetivo, que son precisamente el corazón de este trabajo, y que abarcan el apoyo en el desarrollo de las habilidades escritas y orales de los estudiantes, así como en la ayuda en la nivelación de los conocimientos al inicio del *Moot*.

Pero también el entrenador debe orientar en los aspectos prácticos de la litigación, en la forma de conducirse frente a los tribunales y, muy especialmente, en la manera de resolver los posibles conflictos que surjan entre los miembros del equipo durante la competencia. En este punto, debemos resaltar que la experiencia del entrenador idealmente debiera incluir:

- 1) Conocimientos de litigación en la vida real.
- 2) Conocimientos de la materia sobre la que versa el *Moot* específico donde se va a participar.
- 3) Habilidad para liderar grupos y resolver conflictos personales.
- 4) Experiencia forense ante tribunales de cualquier tipo, preferentemente de aquellos similares a los relacionados con el *Moot*.
- 5) Conocimiento del estilo e idiosincrasia propia del *Moot* y del tribunal ficticio donde se va a participar.

Finalmente, siempre es recomendable contar con un equipo docente compuesto por uno o más entrenadores. El equipo docente puede jerarquizarse según sus capacidades, disponibilidad, experiencia y autoridad académica en el contexto universitario. Así, por ejemplo, puede crearse un equipo docente formado por uno o dos profesores que operen como entrenadores principales, más un equipo de varios ayudantes que colaboren en las tareas de los entrenadores. Dicha colaboración puede ser más o menos intensa, pudiendo avocarse por ejemplo solo a cuestiones logísticas de organización de ensayos y comunicación con otros equipos, hasta operar como coentrenadores en los ensayos orales y en el trabajo de desarrollo de memoriales.

Si el *Moot* se realiza dentro de una cátedra, resulta recomendable que el entrenador principal sea el profesor y que sus ayudantes operen como encargados de los distintos equipos, a modo de coentrenadores específicos. Si el *Moot* es a nivel universitario o interuniversitario, cada

equipo podría contar con uno o más profesores a cargo, y designar para los efectos particulares de la competencia un equipo de ayudantes o colaboradores para la preparación del equipo.

Cualquiera sea el método elegido, lo importante es mantener la coordinación entre los miembros del equipo, así como la actualización de los entrenadores y coentrenadores sobre el estado del trabajo realizado y los avances logrados por los estudiantes.

La pluralidad dentro del equipo docente no solo se recomienda por facilitar el trabajo a través de la distribución del trabajo, sino también porque para la enseñanza de cuestiones prácticas como aquellas que se ven en el *Moot* resulta provechoso contar con la mayor variedad de estilos posibles. Conocer distintos estilos ayuda a los estudiantes a prepararse para enfrentar de mejor manera los distintos equipos contrarios y jueces de la competencia. Pero también, les proporciona una oportunidad para encontrar cuál estilo les acomoda más individualmente y cultivarse a sí mismos a través del ejemplo que proporcione el entrenador.

El vínculo entrenador-estudiante es un vínculo mucho más parecido al de maestro-discípulo que al de profesor-estudiante, tal y como se suele entender en la dinámica general de las clases universitarias de Derecho. En esta caracterización, desde luego, reside una responsabilidad mucho más intensa que en el caso del profesor ordinario, toda vez que es el ejemplo y el carácter propio del entrenador el que informa más o menos potentemente al estudiante en su modo de proyectarse dentro del *Moot*. Por lo mismo, todos los entrenadores deben cuidarse de mantener una conducta adecuada y proteger la formación de sus estudiantes, apoyándose mutuamente en la consecución del objetivo del *Moot*: formar futuros abogados, pero también, propiciar el crecimiento de los estudiantes que participan de él.

5.3. Selección del equipo y formación de grupos

El primer paso para participar en un *Moot* es designar quiénes serán los participantes. Dependiendo de si el *Moot* es a nivel de cátedra, universitario o interuniversitario, el modo de seleccionar el equipo y formar grupos es distinto, siguiéndose diversos criterios.

En cuanto a los *Moots* internos a nivel de cátedra, típicamente operan como una forma de evaluación más que como una competencia. Es lo que algunos llaman *mini-Moots*, y el elemento competitivo no es de su esencia en la medida en que se conciba el *Moot* como un concepto amplio que evoca esencialmente una metodología de enseñanza práctica del Derecho. El hecho

de que el *Moot* interno a nivel de cátedra sea generalmente una evaluación, da pie a que sea justificable que los estudiantes puedan elegir sus equipos libremente. Aunque se recomienda al docente, en caso de que identifique tempranamente un posible desequilibrio entre los eventuales equipos por las relaciones personales de los estudiantes de la cátedra, que los equipos se sorteen o se asignen de otro modo. Y es que el trabajo en equipo es también un ítem para considerar en la metodología del *Moot*, por lo que no está de más poner a los estudiantes en la posición necesaria de colaborar con personas que no conozcan tanto. Aprender a trabajar en equipo es formativo y útil para el futuro abogado.

En cuanto a los *Moots* universitarios e interuniversitarios, es posible que los equipos se formen en representación de una cátedra o de forma libre entre los distintos estudiantes de distintos años. En este punto, dependiendo de los temas del *Moot*, puede valer la pena restringir la participación según el avance curricular de los estudiantes, para evitar desequilibrios entre los equipos. Sea como sea, la amplitud de participantes posibles en estos *Moots* lleva a que la posibilidad de los entrenadores de determinar a los participantes se reduzca a su cátedra, facultad o universidad participante. Es en este punto donde la complejidad de la elección del equipo aumenta, siendo necesario revisar algunos criterios para la toma de esta decisión:

- 1) El equipo debe elegirse con una antelación suficiente al inicio del *Moot*, para efectos de permitir que los estudiantes se conozcan y para nivelar conocimientos cuando así se estime necesario.
- 2) La cantidad de estudiantes que compongan el equipo debe determinarse de conformidad a la cantidad de trabajo a realizar y de los roles que cumplirán los distintos miembros. Es recomendable no formar equipos muy pequeños para *Moots* de gran escala, ni tampoco equipos muy grandes, en cualquier *Moot*, puesto que de lo contrario se facilita la ociosidad y se dificulta la fiscalización del avance del trabajo tanto por el entrenador como por el resto de los miembros del equipo.
- 3) La cantidad de entrenadores y ayudantes que orientarán al equipo debe determinarse de conformidad a la cantidad de estudiantes que se elijan. Es necesario que haya un número suficiente para atender las inquietudes de los estudiantes y apoyar en los aspectos logísticos del ejercicio.

4) El equipo debe formarse por estudiantes que tengan una disponibilidad horaria suficiente. De nada sirve tener un equipo con grandes habilidades si, por falta de tiempo, no son capaces de ponerlas en práctica ni mejorarlas. Un *Moot* es una actividad que consume mucho tiempo y a la cual no conviene postular si hay muchas obligaciones que podrían desviar la atención del *Moot*.

5) El equipo debe formarse por personas que puedan cumplir diversos roles complementarios entre sí. Se recomienda sobre todo elegir a personas con experiencia trabajando en equipo, con liderazgo y con disposición para el diálogo y la actividad conjunta. Debe prestarse mucha atención a las personalidades, intereses y experiencia de cada potencial miembro, para poder elegir un equipo armónico y que se consolide. Por lo mismo, se recomienda reflexionar sobre los posibles candidatos y no elegirlos sin antes conocerlos personalmente a través de una o más entrevistas.

6) La elección de los miembros del equipo delimita el programa de entrenamiento y enseñanza de los estudiantes que lo conforman, porque las habilidades de cada miembro son precisamente los elementos que deberán trabajarse para mejorar al equipo en su totalidad. Por tanto, en la elección del equipo está también implícita la elección de la metodología concreta a utilizar en todo el proceso del *Moot*, sin perjuicio de que evidentemente esta tendrá que adaptarse a los avances más o menos lentos de los estudiantes.

En conclusión, la selección del equipo y la formación de grupos varía según el estilo del *Moot*. Pero la importancia de este aspecto es igual en cualquier *Moot*. Al formar los equipos o grupos, se debe intentar prever los posibles conflictos que podrían surgir entre los miembros y las eventuales falencias que podrían presentar individualmente y en equipo.

5.4. Eventual necesidad de nivelación de conocimientos y habilidades

Cuando el *Moot* se ubica al interior de una cátedra, no suele ser necesaria la nivelación de conocimientos. En rigor, los estudiantes llevan el mismo avance curricular al menos para los efectos de la materia en específico, y en nuestro caso, en Derecho Civil. La situación es diversa en los *Moots* a nivel universitario e interuniversitario. En dichos casos, la variedad de estudiantes que podrían participar de la competencia exige hasta cierto punto que se nivelen conocimientos para poder generar un diálogo más fluido e inclusivo entre los miembros de cada equipo.

Sin embargo, cuando hablamos de las habilidades de los estudiantes, la nivelación suele ser necesaria cualquiera sea el tipo de *Moot* que se desarrolle. Esto se debe a que las habilidades escritas y orales suelen ser aspectos no trabajados directamente en la carrera universitaria, sino que su aprendizaje se relega a la práctica misma de la profesión con posterioridad al pregrado, o si de casualidad el estudiante trabajó como procurador o hizo una pasantía en algún estudio o institución, en dicha ocasión.

Ahora bien, ¿qué conocimientos y habilidades deberíamos nivelar para mejorar la experiencia de los estudiantes en el *Moot*?

Para determinar los conocimientos por nivelar, debe atenderse al contenido del *Moot* y realizar un diagnóstico sobre el manejo que tienen los estudiantes sobre la materia discutida. Es decir, se debe verificar el manejo de las materias de que trata el caso, del procedimiento bajo el cual se tramita el juicio ficticio y de la ley aplicable al conflicto. Además, puede resultar necesario estudiar ciertos usos o prácticas del mercado respectivo en algunos casos de derecho civil y comercial, así como elementos y criterios técnicos de ciertas profesiones para algunos casos de responsabilidad y contratos.

En cambio, para determinar las habilidades que se tienen que nivelar, el parámetro mismo no es el *Moot*, sino que los estudiantes que participarán de él. Desde luego, las habilidades están relacionadas con el *Moot*, pero la respuesta a la pregunta se encuentra eminentemente en los estudiantes. Para verificar las habilidades de los estudiantes el escenario es más complejo que en el caso de los conocimientos, donde se pueden hacer un par de evaluaciones o ejercicios y ver la aplicación que desarrollen los estudiantes. Para las habilidades hay que realizar ejercicios prácticos con los estudiantes. Por ejemplo, que escriban un ensayo, que defiendan una postura formal o informalmente frente a un tribunal ficticio, que preparen una demanda breve o incluso que cuenten una historia en público. En este punto, los ejercicios que pueden realizarse son muchísimos, pero su determinación requerirá adecuarse a las posibilidades de los estudiantes y la habilidad específica que se intenta evaluar. Probablemente, lo que más ayude a saber cuál es el nivel de las habilidades de los estudiantes es comenzar a trabajar en la competencia misma. En cada revisión de memorial y en cada ensayo oral existe la oportunidad de verificar el estado actual de las competencias escrita y orales, respectivamente, y reaccionar ante ello con técnicas de nivelación.

En síntesis, la nivelación se aplica tanto a conocimientos como habilidades. En el caso de estas últimas, la nivelación suele ser siempre necesaria, mientras que en cuanto a los conocimientos depende del contexto del *Moot*.

5.5. Relevancia de la revisión y apoyo constante a los estudiantes

El *Moot* exige un acompañamiento más intenso por parte del equipo docente que en otras actividades académicas. Esto se deba a que las habilidades que se van desarrollando en el proceso son habilidades comunicativas, las cuales requieren, para su mejoría, de una retroalimentación proveniente de la reacción de la persona o personas a las cuales se les transmite el mensaje. En otros términos, el acompañamiento provee de una evaluación dialéctica constante sobre cómo se está llevando a cabo el desarrollo de las habilidades prácticas en el *Moot*.

Por otra parte, las tareas del *Moot* incluyen trabajo que, de presentar una parte o porción errada, puede afectar en cadena todo lo que sigue. Al final, los memoriales no son sino textos de argumentación jurídica para un caso concreto, donde si la teoría del caso escapa demasiado de lo relevante o se mantiene un estilo poco prolijo e impreciso, es probable que todo el trabajo disminuya su calidad en un sentido integral. De ahí que el acompañamiento también influya en la superación inmediata de los problemas que surjan en la medida en que se haga de manera constante y rigurosa. Es una forma de ayudar a mejorar el aprendizaje.

También es importante la posibilidad que el *Moot* entrega para formar el carácter, estilo y método de trabajo de los estudiantes, y la relación que ello tiene con la presencia o no de un ejemplo a seguir en el equipo docente, en los entrenadores. Si esperamos que a través del *Moot* los estudiantes puedan formar su propia personalidad como abogados, es positivo que lo hagan observando, repitiendo y aprendiendo de personas que ya son abogados o que se encuentran más avanzadas en el proceso para volverse un profesional del Derecho.

Por último, el acompañamiento permanente ayuda a orientar las reflexiones e inquietudes que van surgiendo a través del largo proceso que significa el *Moot*. Durante el camino los estudiantes no solo tendrán duda sobre materia o cuestiones procedimentales, sino que también podrían sentir ansiedad, desorientación, frustración y otra serie de incomodidades propias de un método que exige la superación de múltiples desafíos personales. Es importante acompañarlos en ese

proceso, no para darles respuestas de forma inmediata, sino para ayudarlos a encontrarlas por sí mismos.

5.6. Fomento del trabajo en equipo

Como bien dicen Perales y Ramos, el trabajo en equipo nunca puede enfatizarse lo suficiente dentro del *Moot*⁸⁹. Y es que cuando hablamos del *Moot* no nos referimos a una actividad que se realiza de forma única y aislada en un periodo académico, sino que nos referimos a una actividad sostenida, constante y prolongada donde los estudiantes deben trabajar codo a codo en distintos aspectos de investigación, argumentación, escritura y presentación oral. Por tanto, deben aprender a operar como grupo.

En cuanto a las características grupales, es necesario para el buen funcionamiento de un equipo cumplir con cinco aspectos mínimos⁹⁰, los cuales analizaremos a continuación a propósito del *Moot*:

1° Un propósito común significativo que el equipo haya ayudado a construir.

La principal finalidad de toda competencia es ganar. Pero hay competencias que tienen fines más extensos que la mera victoria. Tal es el caso del *Moot* como herramienta pedagógica para la enseñanza del Derecho.

Si bien el primer propósito en el que los estudiantes o incluso los entrenadores pensarán al momento de conformar el equipo es ganar la competencia, es necesario que todos y cada uno de los miembros del equipo transparente sus objetivos y metas dentro del *Moot* para generar un programa común y trazar una senda que recorrer como equipo.

Así, para algunos podría ser importante aprender a expresarse lo mejor posible al hablar en público, para otros podría ser lo más importante aprender a escribir persuasivamente, para otros incluso podría ser lo más importante representar debidamente a la universidad. Cualquiera sean las metas individuales de los miembros del equipo, estas deben conversarse, proyectarse y transformarse en una meta común del conjunto. Solo así podrán tener un horizonte claro al que

⁸⁹ Perales y Ramos, "Alternative Dispute Resolution", 70.

⁹⁰ Jon Katzenbach y Douglas Smith, "The Discipline of Teams" *Harvard Business Review*, (2005): 1.

apuntar al trabajar, que de paso será un horizonte construido por todos y ordenado y dispuesto para su alcance a través del trabajo en equipo.

2° Metas de desempeño específico que provengan del propósito común.

Una vez realizado el trabajo inductivo de compartir y conversar las metas individuales a través del *Moot*, y construido el propósito común significativo que moverá durante meses a los estudiantes, es necesario hacer un camino inverso dirigido a determinar cuáles serán las metas de desempeño específico que permitirán alcanzar el propósito común.

Esto tiene una arista metodológica, referida a cómo se lograrán los objetivos propuestos, y una arista programática, relativa a los hitos a ser alcanzados como equipo o como subgrupos del mismo conjunto, para efecto de alcanzar el propósito común significativo.

Por ejemplo, si el propósito común significativo es ganar el premio al mejor memorial de demandante, lo cual se ha construido sobre la base de que la gran mayoría de los estudiantes tiene como objetivo individual mejorar su calidad de escritura, las metas de desempeño específico podrían incluir tener revisiones en equipo todas las semanas de lo que se ha escrito, mantener reuniones periódicas de investigación, estudiar profundamente los memoriales ganadores de años anteriores, entre otras.

3° Un conjunto de habilidades complementarias necesarias para el cumplimiento del propósito común.

El *Moot* suele incluir dentro del conjunto de habilidades complementarias necesarias para el cumplimiento del propósito común, las habilidades escritas y orales cuyo desarrollo tratamos más adelante en este trabajo, en las secciones 8 y 9. Pero también incluye habilidades de investigación, de empatía, de pensamiento creativo, de comunicación, entre otras, que no siempre son consecuencia del *Moot* mismo, sino que vienen formadas con anterioridad en los participantes, o bien, deben (o deberían) ser desarrolladas de forma suplementaria a la actividad central del *Moot*.

Este conjunto de habilidades complementarias va a variar dependiendo de cuáles son los propósitos significativos comunes del equipo, así como de la perspectiva de entrenamiento de los entrenadores, que pueda ser más o menos abierta a explorar otras áreas del conocimiento humanista, tales como la literatura, el periodismo o la psicología.

4° Un compromiso fuerte por el cumplimiento del trabajo a realizar.

Además del propósito común significativo nombrado en primer lugar, podrá haber otros incentivos para un compromiso fuerte. Por ejemplo, podríamos considerar el hecho de que la aprobación de un curso relacionado con el *Moot* dependa de un compromiso y trabajo riguroso, o que se tuviese que exponer el trabajo logrado frente a un público dentro de un curso o a nivel de facultad, o que se está representando a la universidad de la que los estudiantes forman parte, etcétera. No obstante, la construcción del compromiso desde la arista de la consecución de los propios deseos es una manera de vincular más fuertemente a los individuos para con sus labores concretas dentro del marco de una actividad.

Por otra parte, el compromiso no se modela y ya, sino que debe nutrirse a lo largo del tiempo. Esto guarda relación también con el trabajo de los entrenadores, como orientadores del equipo de estudiantes. Por ejemplo, un relajo de uno o dos estudiantes podría requerir un llamado de atención oportuno, antes de que comience a afectar el trabajo en equipo de todo el conjunto. También podría ocurrir que un miembro del equipo sea tan dañino en sus conductas para con el resto, que sea necesario excluirlo para asegurar el buen desempeño y compromiso de los demás, que podrían relajarse por molestia ante la falta de reacción de la autoridad dentro del grupo. Así las cosas, cuando tratamos el compromiso fuerte, no basta con trazar directivas y objetivos, sino que hay que velar por su cumplimiento y disipar las conductas que atenten contra la consecución de los logros esperados por el equipo.

5° Poder contar los unos con los otros para el desarrollo de sus tareas.

Este quinto aspecto del trabajo en equipo guarda relación con distintas cuestiones.

La primera se refiere a la confianza que deben tenerse los estudiantes entre sí. Desde esta perspectiva, no basta con que los estudiantes definan objetivos comunes, tracen metas de desempeño y organicen su trabajo en conjunto, sino que además requieren verificar el cumplimiento de los proyectos colectivamente determinados para poder descansar en el quehacer del otro. La confianza es sumamente importante dentro del *Moot*. Si los estudiantes no confían entre sí, es menos probable que respeten los espacios de trabajo de los demás, sobre todo si el contexto es el de una competencia, donde se busca obtener el mejor resultado. Además,

si no se confía en los demás, difícilmente habrá seguridad suficiente para argumentar a favor de los argumentos que el equipo en conjunto a producido a propósito del caso del *Moot*.

Una segunda cuestión se refiere a la disponibilidad horaria y el tiempo que dedica cada uno de los miembros del equipo al trabajo común. Por ejemplo, si el equipo prefiere trabajar con reuniones periódicas, pero uno de los estudiantes llega siempre tarde o simplemente carece de tiempo para sumarse a los encuentros, difícilmente los otros podrán confiar en él, a menos que esa persona que incumple tenga una buena justificación para hacerlo. Asimismo, si un miembro del equipo no está trabajando tanto como el resto, los que han hecho un esfuerzo superior no confiarán en que este logre los mismos resultados que ellos; y, de hecho, si los lograra, podría generar conflictos por la diferencia de habilidades.

En esta sección hemos analizado los aspectos generales de la metodología de enseñanza del *Moot*. No existe una sola forma de llevar adelante un equipo. Cada grupo tiene personalidades distintas tanto individual como colectivamente. Los objetivos y propósitos comunes son diversos. La experiencia de estudiantes y entrenadores, también. Por lo tanto, no debe dejarse de lado la reflexión relativa a quiénes son los que componen el equipo, qué buscan a través del *Moot*, con qué herramientas y competencias cuentan, hacia dónde se dirigen y cómo pretenden obtenerlo.

6. Aspectos específicos de la enseñanza del Derecho Civil a través del *Moot* a nivel interno de cátedra

El *Moot* es un método bastante flexible que permite la construcción de distintas dinámicas, siempre basadas en el litigio, para poder desarrollar distintas habilidades. Así, podemos diseñar un *Moot* con más o menos relevancia de la fase escrita, con audiencias más o menos complejas que incluyan o no incorporación de prueba, etcétera. En rigor, cualquiera de estos diversos estilos podría colaborar en la enseñanza del Derecho Civil. Sin embargo, si el enfoque está especialmente centrado en enseñar esta rama del Derecho a nivel de cátedra, hay algunos ajustes que debieran realizarse para lograr dicho objetivo.

6.1. El Derecho Civil como ejemplo perfecto del *Moot*

Cuando la enseñanza del Derecho Civil es el principal foco de trabajo, hay que evitar que el caso del *Moot* pueda desviar demasiado la atención de los estudiantes hacia materias diversas al Derecho Civil. Esto no implica que no puedan agregarse materias de otras ramas, siempre que puedan ser resueltas bajo la misma sede o que puedan interactuar indirectamente con el caso. Pero supone la necesidad de que las principales cuestiones jurídicas a discutir se circunscriban al Derecho Civil.

Los temas que pueden abarcarse son muchísimos. Podrían desarrollarse problemas de derecho de contratos, de propiedad, de responsabilidad civil, de sucesorio, etcétera. Incluso, es útil y positivo para el proceso de aprendizaje que el caso mezcle las distintas materias de Derecho Civil. De ese modo el caso se acerca con mayor propiedad a la vida real, donde los conflictos jurídicos suelen envolver varias ramas del Derecho, y a su vez, distintas partes de esas ramas.

La necesidad de confeccionar un caso con distintas materias es particularmente relevante en una rama como el Derecho Civil, debido a su extensión e importancia. La cantidad de materia que incluye el Derecho Civil obliga a que los temas se separen por semestre (acto jurídico, obligaciones, familia, etcétera), y los profesores no siempre logran explicar las conexiones necesarias entre esos diversos temas para entender su lógica sistemática. Esto tiene consecuencias negativas. Al terminar el ciclo de Derecho Civil, no es extraño que varios estudiantes se sientan desorientados al enfrentarse a un caso real que involucre materias de

Derecho Privado. Les falta el criterio jurídico propio de esta área. Practicar con *Moots* enfocados en temas de Derecho Civil puede ayudar a solucionar este problema.

Finalmente, si bien es bueno tomar en cuenta el avance curricular de los estudiantes para definir el tema del *Moot*, no se debe dudar de poner a investigar a los estudiantes sobre materias que todavía no han estudiado. Si bien es cierto que podrían no presentar el mejor de los manejos de la materia, les será de utilidad para la práctica de sus habilidades de investigación y exposición verbal y escrita, y de su capacidad de realizar conexiones entre lo que ya conocen y lo que verán más adelante de un modo más completo y riguroso.

6.2. Relación entre el caso, la materia estudiada y los otros métodos empleados en la cátedra de Derecho Civil

Si posicionamos el *Moot* dentro de la cátedra, es lógico que no podrá ser el único mecanismo que se empleará para enseñar el Derecho Civil. Muchas cosas propias de la enseñanza de esta rama no podrían ser cubiertas por el *Moot*, dado su enfoque en competencias relacionadas con el ejercicio práctico del Derecho y no directamente con su manejo teórico. Por ejemplo, la explicación de instituciones o revisión de reglas legales de la materia, no siempre podrán ser abarcadas por el trabajo propio del *Moot*, que tiene un límite de contenido necesario para el ejercicio dialéctico que lo caracteriza.

Además del *Moot* el curso estará generalmente abordado desde las clases magistrales, clases participativas, el uso de bibliografía obligatoria y complementaria, revisión de jurisprudencia y seminarios de resolución de casos, entre otros métodos más convencionales. Estos otros métodos deben ser considerados para saber qué habilidades y conocimientos estarán desarrollando los estudiantes paralelamente al *Moot*. Pero, además, pueden servir para complementar al *Moot*, y viceversa.

Por ejemplo, en un curso de bienes, un *Moot* basado en un caso de acciones reales sobre bienes raíces podría ser particularmente atractivo para el entendimiento práctico de cómo debe procederse en la realidad, habida cuenta de su profusa discusión doctrinal, la cual puede ser revisada a través de la bibliografía del curso. Asimismo, podría llevarse a cabo en el mismo ejemplo una revisión de la jurisprudencia más actualizada sobre el tema, en vista de la

preparación de los memoriales o alegatos en el *Moot*. Las posibilidades son muchas. Depende del equipo docente fijar el plan integral de estudio.

6.3. Carácter secundario de los aspectos procedimentales

Como consecuencia de la centralidad del Derecho Civil como tema del *Moot*, se recomienda que los aspectos procedimentales que podría tratar un *Moot* queden bajo un carácter secundario.

Esto implica que las formalidades de la presentación de escritos o de los trámites previos a realizar los alegatos no sean lo que revista mayor importancia dentro del ejercicio. En otras palabras, que sea un ejercicio más bien informal, centrado principalmente en los aspectos sustantivos de la disputa ficticia sobre la cual se trabaja.

Lo anterior no impide que sea necesario imponer reglas básicas de presentación de escritos y ordenación de alegatos para que los estudiantes se orienten. Es solo una cuestión de importancia evaluativa y para efectos de la retroalimentación.

6.4. Simplicidad de las cuestiones procesales

Los aspectos procesales no pueden ser el núcleo de un caso de derecho civil. Su lugar es secundario. Esto incluye las cuestiones procesales probatorias. Y es que, si elegimos realizar un *Moot* en el cual incluyamos evidencia, no resulta de mayor interés el enfocarse en los aspectos procesales cuando el foco debería estar puesto en los aspectos sustantivos de Derecho Civil.

Así, por ejemplo, si tenemos un caso de derecho contractual, no debería intentar buscarse argumentos relativos a la presentación de los documentos del contrato en la forma prevista en el Código de Procedimiento Civil, sino más bien, en su contenido. En rigor, este tipo de problemas pueden superarse diseñando un caso que sea inmune a este tipo de alegaciones. Sin embargo, muchas veces la creatividad de los estudiantes puede tomar por sorpresa al equipo docente, burlando la pretensión de centralización en el Derecho Civil. Para evitar estos problemas, resulta conveniente mantener siempre la simplicidad de las cuestiones procesales.

6.5. Lo sustantivo por sobre lo formal al evaluar el desempeño de los estudiantes

El aspecto evaluativo se refiere a la aprobación o no del curso. En este marco evaluativo, el desempeño general de los estudiantes es lo más importante, visto a lo largo del tiempo y

tomando en cuenta cuestiones de forma y de fondo. Sin embargo, bajo el enfoque sostenido en este capítulo, lo más importante es lo sustantivo, y es sobre ello que debe primar la obtención del puntaje suficiente para aprobar el curso.

En términos concretos, esto significa que, tanto al evaluar los memoriales como en los alegatos, se debe ser particularmente exigente con el correcto manejo del Derecho y su aplicación al caso concreto, por sobre el talento en lo persuasivo y/o lo atractivo que resulte el discurso sostenido por vía escrita u oral. Esto no significa que la persuasión y la elocuencia sean inútiles o irrelevantes en el ejercicio y en la evaluación. De hecho, el *Moot* es probablemente una de las metodologías de enseñanza práctica del Derecho donde más importancia cobran la persuasión y la elocuencia. Pero dado que la finalidad en este caso concreto de enseñanza del Derecho apunta al conocimiento teórico principalmente, apoyándose en el desarrollo y entrenamiento de los conocimientos y competencias prácticas, hemos de priorizar los contenidos.

Al realizar la retroalimentación a los estudiantes a propósito de su desempeño en la etapa escrita y oral, lo que más debiera destacar el entrenador a cargo es el contenido sustantivo. No obstante, como la idea del *Moot* es también enseñar a los estudiantes a ser autónomos en su preparación del caso, la retroalimentación no debe estar basada en correcciones explícitas de contenido durante el proceso, sino en la generación de las preguntas correctas y en la orientación debida hacia el lugar donde se hallen las respuestas. Por ejemplo, planteando los tópicos asociados o sugiriendo cierta bibliografía general o especializada. Solo al final del proceso se recomienda dar una “respuesta magistral” al problema del *Moot*, o bien, una explicación general o instancia de participación abierta donde estudiantes y entrenadores puedan conversar sobre el mejor modo de resolver la controversia.

En síntesis, hay que dejar en claro al inicio y al final del ejercicio, bajo la perspectiva de este capítulo y en la aplicación del *Moot* a una cátedra de Derecho Civil, que los contenidos siguen siendo lo primordial a pesar de la también importante arista performativa.

6.6. Uso de evidencia que acerque al aspecto práctico del Derecho Civil

Esta premisa sugiere que el caso incluya evidencia propia de las materias de Derecho Civil sobre la cual versa el *Moot*. Esto supone que al diseñar el caso se haya decidido el empleo de evidencias autónomas, ficticias y separadas de la relación de los hechos.

Por ejemplo, si existe un problema relativo a la teoría de la posesión inscrita en el Derecho Civil chileno, podrían incluirse como evidencia copias de inscripciones del conservador, los contratos asociados a las inscripciones, los planos con los deslindes de dos eventuales terrenos en disputa, etcétera. Otro ejemplo, si existiera un problema relativo a contratos, podría incluirse el contrato que hayan celebrado las partes del caso ficticio o las conversaciones por correo electrónico que mantuvieron durante la negociación. Finalmente, puede haber otras evidencias no solo instrumentales, como podrían ser peritajes, declaraciones de testigos o incluso de parte, para casos que pudieran envolver responsabilidad civil.

Sin duda alguna, es valioso que un estudiante que todavía no ejerce como abogado pueda tener en sus manos un material de estudio que incluye un caso parecido al de la vida real, que además contenga evidencia parecida a la que le tocaría manejar en la vida real, para luego prepararse para escribir un memorial parecido al que tendría que redactar para un caso verdadero y alegar en una audiencia simulada ante un tribunal que actúa cual si su trabajo fuera cierto. Ese es, en esencia, el trabajo práctico que enseña el *Moot*.

6.7. Posibilidad de usar más de un caso ficticio

Los *Moots* operan clásicamente a partir de un solo caso ficticio que sirve para todo el ejercicio. Sin embargo, esta formulación puede no ser la más conveniente, puesto que un caso podría resultar muy limitado para abarcar todas las materias posibles de un curso de Derecho Civil. En consecuencia, es recomendable utilizar más de un caso para posicionar el *Moot* dentro de una cátedra de Derecho Civil, con la finalidad de aumentar el alcance de revisión de materias.

El mecanismo para coordinar esta multiplicidad de casos puede tomar distintas formas. Algunos ejemplos que pueden servir de orientación son los siguientes:

- 1) Hacer un caso por cada dos equipos, haciendo que uno sea demandante y el otro demandado.
- 2) Hacer un caso por cada dos equipos, haciendo que ambos demanden y contesten recíprocamente.
- 3) Hacer tantos casos como equipos haya, asignando uno a cada cual para que sean demandantes, y haciéndolos contestar el siguiente en la lista. De este modo, el primer grupo demanda en el primer caso, pero contesta a la demanda del segundo; el segundo demanda en el segundo caso, pero contesta a la demanda del tercero; y así en adelante.

4) Seguir el modelo de 3), pero sorteando luego aleatoriamente la demanda por contestar.

Cualquiera sea el modelo que se siga, esta multiplicación de casos encaminada a asegurar la revisión de una mayor cantidad de materias no logrará su objetivo si no se asegura la participación de todos los estudiantes en cada uno de los casos, aunque sea indirectamente. Esto desde luego no significa que todos tengan que hacer sendas demandas y contestaciones, sino que basta con que los casos se discutan en instancias apropiadas y que los estudiantes acudan a las audiencias orales, al final del ejercicio. En este sentido, resulta positivo para el curso que se puedan llevar a cabo exposiciones sobre las teorías del caso que se vayan desarrollando. Esto además puede aportar nuevas perspectivas a los que estén en proceso de preparación de su argumentación jurídica. Y también, ayuda a involucrar el resto de los estudiantes con los hechos del caso en el que podría no haberles tocado trabajar directamente.

6.8. Apoyo de ayudantes

En el supuesto hipotético de este capítulo hay muchos equipos sobre los cuales ejercer un rol orientador por parte del profesor a cargo. Esto obliga a que el equipo docente se conforme no solo de uno o dos profesores, sino con un grupo de ayudantes susceptibles de hacerse cargo de la importante extensión de labores que surgirán a lo largo del semestre. En términos simples, se necesita un equipo suficiente para distribuir el trabajo y permitir un mejor apoyo y orientación de los estudiantes.

La elección de los ayudantes no sigue necesariamente el mismo criterio que se suele emplear para los ayudantes que componen un equipo propio de una cátedra común. Esto es porque las labores de los ayudantes de un curso que incluye un *Moot* son distintas, y, por lo tanto, exigen habilidades y conocimientos diversos. Se necesitará especialmente:

- 1) Conocimientos de litigación en la vida real.
- 2) Conocimientos de la materia sobre la que versa el *Moot* donde se va a participar.
- 3) Habilidad para liderar grupos y resolver conflictos personales.
- 4) Experiencia ante tribunales de cualquier tipo, preferentemente de aquellos relacionados con el *Moot*.
- 5) Conocimiento del estilo e idiosincrasia propia del *Moot* específico donde se va a participar.

No obstante, los ayudantes no tienen por qué tener el mismo nivel que el profesor o los profesores que dirigen la cátedra. Como su nombre indica, los ayudantes son dependientes y complementarios, y por esa razón, la responsabilidad y las directrices de orientación de los estudiantes siempre debe estar en quien tiene más experiencia y conocimientos, típicamente, el profesor. Como consecuencia de esto, es además necesario que las reuniones del equipo docente sean constantes y fluidas, con la finalidad de que los ayudantes mantengan debidamente informado al profesor, y que este a la vez los pueda orientar en su tarea de colaboración.

6.9. Sobre el carácter competitivo del *Moot*

Es necesario referirse a la competitividad como nota recurrente del *Moot* en tanto método de enseñanza del Derecho. Con anterioridad hemos calificado el carácter competitivo del *Moot* como un beneficio que incentiva a un trabajo superior por parte de los estudiantes, a modo de juego de roles, en aras de la victoria. Sin embargo, atendido que la enseñanza práctica es la principal función que tiene el *Moot*, no es de la esencia que se desarrolle a modo de competencia para cumplir sus objetivos.

De ahí que no es extraño que el *Moot* interno a nivel de una cátedra de Derecho Civil no tenga un carácter competitivo. El cambio de enfoque facilita la colaboración entre los estudiantes que trabajen sobre un mismo caso, sin que ello signifique que pierdan su rol como demandantes o demandados para el caso concreto. Además, la actividad no competitiva ahorra el eventual problema de imparcialidad que puede haber al momento de controlar el desempeño de los estudiantes, especialmente en la audiencia ante el tribunal simulado. Si la actividad es competitiva, no sería del todo apropiado que el tribunal lo compongan los mismos entrenadores (sean ayudantes o profesores) que se han encargado de formar a los mismos estudiantes que podrían o no ganar el *Moot*. Aunque esto es fácilmente solucionable por medio de la composición de tribunales con personas que no tengan relación con la formación de los estudiantes, estos no podrán tener a la vista todos los antecedentes que dan cuenta del avance, trabajo y desarrollo que han realizado los estudiantes, por lo que tampoco resulta conveniente si el enfoque es esencialmente educativo.

Cuando pensamos en un *Moot* para desarrollar de forma interna en una cátedra de Derecho Civil, se recomienda un enfoque sustantivo, no competitivo y centrado en las materias propias del ramo, con la posibilidad de mezclar materias de distintos semestres y formular más de un caso para favorecer la extensión de materia, así como su aplicación práctica en la vida real. Por lo demás, la complementariedad del *Moot* con los otros mecanismos de enseñanza y evaluación que se suelen emplear en las cátedras de Derecho Civil genera una sinergia positiva en la formación de los estudiantes, a quienes además se les entrega un formato más atractivo para desarrollar su proceso aprendizaje.

7. Métodos de nivelación del conocimiento para el *Moot*

7.1. La heterogeneidad de los estudiantes como un desafío y una oportunidad para el aprendizaje

Ningún estudiante es igual a otro. Tanto a nivel de competencias como de personalidad individual, los estudiantes pueden presentar las más distintas realidades. Ello representa un desafío, puesto que el diseño de la enseñanza debe adecuarse a cada uno de los estudiantes, y también, al conjunto de ellos. En general, esto resulta de gran dificultad en cursos numerosos, porque las variables y diferencias son tantas que en varias ocasiones los profesores se deciden por mecanismos generalizados que, aunque no son necesariamente malos, no son lo buenos que podrían ser si se adecuaban más precisamente a los alumnos.

Sin embargo, en el *Moot* la distribución de equipos o grupos de trabajo permite aligerar esta carga. Ello es debido a que los equipos de un *Moot* suelen estar compuestos por un número acotado de participantes, y por lo mismo, la tarea de identificar y aplicar los mecanismos más idóneos de enseñanza para cada estudiante resulta relativamente más sencilla. Con todo, esto no quita el desafío de la heterogeneidad. Y además, el tipo de competencias que se busca desarrollar a través del *Moot* es más complejo. Así las cosas, la heterogeneidad de los estudiantes en un equipo de *Moot* sigue siendo un desafío, pero a la vez, es una oportunidad para el aprendizaje que se caracteriza por presentar mayores facilidades para el profesor o entrenador en relación con los métodos más idóneos por aplicar para orientar a los estudiantes. En otras palabras, su facilidad reside en la cercanía entre el profesor y los alumnos, lo cual permite realizar una estimación metodológica más correcta.

En este desafío, existe una variante propia del *Moot* como método, correspondiente al trabajo de diversas competencias (trabajo escrito, oral, de investigación, en equipo) que, a su vez, permite que la heterogeneidad de los estudiantes se manifieste con más fuerza. Esto es así porque tal y como no existen dos estudiantes iguales, cada uno de los miembros del equipo va a tener desempeños diferentes en las distintas partes del ejercicio del *Moot*. Por ejemplo, es posible que un estudiante que tenga un gran talento para escribir no tenga el mismo talento para hablar en público; o un gran orador puede, a su vez, no ser el más instruido en derecho de todo el equipo; o también, un gran investigador puede no tener la batería de conocimientos de contenido que

sus otros compañeros, y aun así, presentar un alto aporte al conjunto, por saber cómo buscar información.

De este modo, este desafío es una oportunidad para que los estudiantes aprendan de sus compañeros mejor preparados en las competencias en que a ellos les falta desarrollo. Y también, es una oportunidad para que el entrenador del equipo, de forma activa, directa y orientadora, proponga o disponga mecanismos para la colaboración entre los estudiantes que presentan competencias diferentes.

7.2. Los distintos tipos de conocimientos por nivelar

Podemos distinguir al menos cinco tipos de conocimientos por nivelar en un *Moot*⁹¹:

1) Contenido académico y técnico.

Consiste en el conocimiento del derecho y de los aspectos propios del asunto que revistan un carácter técnico, como pueden ser las características de ciertos productos en un mercado, partes del saber científico, etcétera.

2) Habilidades escritas.

Corresponden a los conocimientos relativos a la elaboración de memoriales. Pero, además, incluye el saber relacionado con la confección de materiales de alegato, tales como minutas, tablas de jurisprudencia, resúmenes de doctrina, etcétera.

3) Habilidades orales.

Son los conocimientos necesarios para preparar y ejecutar un buen alegato. Incluyen aspectos tanto verbales como de manejo no verbal, así como habilidades relacionadas con manejo de público y resolución de conflictos dentro de la audiencia.

4) Habilidades de trabajo en equipo.

Aquí se agrupa el desarrollo de la empatía, la coordinación, la comunicación, la dirección y la formación de lazos entre los miembros del equipo. No siempre los estudiantes tienen experiencia en trabajo en equipo, y aunque este es un elemento por considerar para elegir a los miembros de

⁹¹ Debido a la extensión de este trabajo, nos remitiremos a tratar los tres primeros tipos.

un equipo de *Moot*, a veces faltan postulantes con dicha experiencia o, simplemente, se tiene uno muy bueno en las otras habilidades.

5) Manejo del idioma en los *Moots* de idioma extranjero.

Es evidente que cuando el *Moot* se desarrolla en un idioma que no es el original de los miembros del equipo, es necesario un trabajo constante de nivelación de su manejo y conocimiento. Esta tarea no es fácil, puesto que para aprender un idioma se requiere una inmersión cognitiva que no se alcanza simplemente por trabajar en el *Moot* en otro idioma.

7.3. La importancia de nivelar no solo en grupo, sino también en equipo

No es lo mismo dirigir un grupo que un equipo. El grupo es un mero conjunto, el equipo es la unión de varias personas para alcanzar un objetivo común. La diferencia reside en el ímpetu colaborativo que informa al equipo y que no siempre acompaña al grupo. Y la colaboración es una destreza que se aprende, que se forja.

En el caso de la nivelación, no basta con que todos los miembros del equipo tengan más o menos los mismos conocimientos. Es necesario también que se complementen y participen recíprocamente en la formación de los otros. Así se obtiene un aprendizaje conjunto que fortalece la experiencia de enseñanza que constituye el *Moot*.

Así las cosas, resulta conveniente que los estudiantes compartan materiales de estudio común, estén presentes en los ejercicios y actividades de equipo y también en las individuales del resto, se conozcan, se acompañen y finalmente que se ayuden en la mejoría de sus habilidades.

A veces esta colaboración se dará espontáneamente. Sin embargo, en otras ocasiones puede resultar necesaria una injerencia más intensa por parte del entrenador para orientar a los estudiantes en la formación y fortalecimiento de los lazos interpersonales necesarios para la nivelación en equipo. Esta orientación del entrenador se traduce tanto en la proposición de actividades de nivelación entre todos, así como en la invitación a colaborar en la formación de los demás. También es posible que el entrenador encargue a los estudiantes con más experiencia tutorar o guiar a los que tienen menos desarrollo en ciertas áreas.

Cualquiera sea el caso del equipo respectivo, lo importante es mantener la unión también en el proceso de nivelación. A fin de cuentas, aunque la nivelación se da muchas veces en una etapa

previa a la competencia, son los mismos individuos que luego se encontrarán trabajando juntos por meses. Es bueno comenzar desde ya el trabajo colaborativo, con las primeras actividades de la formación a través del *Moot*.

7.4. Mecanismos preventivos de nivelación

Los mecanismos de nivelación no solo se desarrollan durante la competencia. También pueden tomar lugar previo a ella e incluso antes de la selección del equipo. Es posible tomar ciertas decisiones de ingreso que pueden orientarnos en la tarea de nivelar, y de paso, permitir el descarte de ciertos postulantes para facilitar dicha tarea posterior. A continuación nos referiremos a algunos de estos métodos.

7.4.1. Exigencia de requisitos curriculares

Un primer modo de nivelar los conocimientos de los miembros del equipo es trazar una línea clara de requisitos de avance curricular para postular a un *Moot* específico.

Por ejemplo, en el caso del Vis Moot podría ser recomendable tener conocimientos básicos de contratos y obligaciones, así como de arbitraje o al menos de derecho procesal orgánico. En un *Moot* de libre competencia, conocimientos de la regulación especial y de economía. Y así, según sea el caso.

Esta es una nivelación preventiva porque toma lugar incluso antes de seleccionar al equipo. Es una de las formas más sencillas de enfrentarse a la muchas veces infinidad de postulantes que no siempre conocemos personalmente.

Con todo, debemos señalar como una deficiencia de este método el que no siempre podemos asegurarnos un conocimiento íntegro de la materia de un curso solamente porque el estudiante ya lo aprobó. Los resultados de sus evaluaciones en dicho curso son útiles para dar cuenta más o menos de su nivel de saber en el área, pero es necesario muchas veces observar también quiénes son sus profesores y si posee cursos complementarios relativos a la temática del *Moot*.

7.4.2. Entrevistas personales

Sobre este método no hay mucho que agregar fuera de que es probablemente una de las mejores formas de conocer a alguien, aunque sea superficialmente. Una entrevista da una primera impresión de la persona y, bien dirigida, puede arrojar datos muy interesantes del entrevistado.

Por ejemplo, y más allá de su experiencia (que puede ser fácilmente leída en su currículum), la forma en que se desenvuelve con desconocidos, el modo en que responde preguntas dirigidas a demostrar su capacidad de trabajo en equipo, cómo se percibe a sí mismo, etcétera.

Para que la entrevista sea útil se recomienda prepararla anticipadamente. Revisar detenidamente los antecedentes de los estudiantes, preparar las preguntas correspondientes y centrarse en cuestiones que no se pueden observar simplemente de los datos que incluye típicamente un currículum. Por ejemplo, aspectos relacionados a la personalidad, las perspectivas personales y el trabajo en equipo.

7.4.3. Cuestionarios de inscripción y cartas de motivación

Los cuestionarios para la inscripción ayudan a observar si se cumplen los requisitos básicos de los postulantes, pero también ayudan a develar sus intenciones y aspiraciones a través del *Moot*. Algo similar ocurre con las cartas de motivación, que se distingue del primer tipo de documento por la forma en que se dispone la entrega de información. Mientras en los cuestionarios de inscripción existe una orientación de parte de los que seleccionan a los postulantes, la carta de motivación es mucho más libre y suele otorgar un espacio para que los postulantes puedan explayarse y mostrar sus habilidades escritas.

7.4.4. Simulaciones escritas y orales previas a la selección del equipo y/o previas al inicio de la competencia

La alusión a simulaciones escritas y orales se refiere a la elaboración de un escrito y de una presentación tipo alegato, respectivamente.

Estas simulaciones son muy útiles terminando el proceso de nivelación inicial, para poder determinar con mayor claridad cómo será el proceso de acompañamiento de los estudiantes durante el resto del *Moot*. Aquí, después de un breve proceso de introducción a la competencia, puede ser muy positivo realizar las simulaciones sobre alguno de los casos de una versión anterior del *Moot* respectivo.

Sin embargo, también existe la posibilidad de utilizarlas como forma de seleccionar a los postulantes. Esto, no obstante, es un método de selección bastante exigente y que puede resultar en una disuasión de los posibles participantes novatos, quienes no teniendo experiencia en este tipo de competencias podrían verse abrumados por la cantidad de trabajo que implica una

simulación de este tipo. Ahora bien, es posible que el ejercicio sea más bien acotado. Por ejemplo, haciendo un pequeño caso ficticio para que los postulantes demuestren sus habilidades. Aunque lo ideal sería utilizar un caso de una versión anterior del mismo *Moot*, para ver cómo se adecuan los estudiantes a la competencia a la que están postulando.

7.5. Determinación de las competencias de los estudiantes

Esta labor se encuentra íntimamente relacionada con lo explicado en la sección anterior. En efecto, es en estos mecanismos donde se puede aprovechar de determinar cuáles son las competencias de los estudiantes. Así, por ejemplo, se puede medir las habilidades orales y de manejo de público de un estudiante en una entrevista, o mejor aún, en un simulacro de audiencia. También se puede medir aproximadamente cuánto sabe el alumno sobre la materia relevante para el *Moot* a través de la revisión de su avance curricular.

No obstante, lo que se propone no es realizar una medición única y definitiva de las habilidades de los estudiantes, sino seguir una lógica constante y sistemática de evaluación de tales habilidades. Y esto no lo decimos con fines de aprobación de un curso o por el afán de obtener créditos académicos, sino atendiendo a otra de las finalidades de las evaluaciones: medir el conocimiento y las competencias de los estudiantes, y continuar el proceso de enseñanza tomando en cuenta los datos que arroje tal evaluación.

A continuación se hace referencia a algunas formas de mantener esta evaluación continua en cada uno de los conocimientos a nivelar en el *Moot*.

7.5.1. Conocimientos teóricos

Una primera forma de medir el nivel de conocimiento teórico es realizar una prueba con preguntas de conocimiento duro. Por ejemplo, conocimiento de la ley, familiaridad con discusiones doctrinarias, manejo de jurisprudencia relevante, etcétera.

Aunque este método no siempre podrá abarcar todos los conocimientos, sí podrá permitirnos indagar sobre el manejo de los elementos mínimos y esenciales que esperamos que los estudiantes conozcan.

Una segunda manera es pedirles a los estudiantes que preparen una presentación sobre el tema que queremos medir, en la cual expliquen la materia respectiva. Este mecanismo podría ser menos preciso si le damos mucha libertad a los estudiantes, pero a la vez, les permitimos

explayarse con mayor soltura y les damos la oportunidad de ser creativos en la forma de presentar sus conocimientos.

Finalmente, una tercera forma es formar discusiones sobre contenidos relevantes para el *Moot* y participar de la conversación con los estudiantes, proponiendo temas, haciendo preguntas y escuchando lo que tienen para decir. Esta última aproximación permite una medición más relajada e informal, pero también, da lugar a una espontaneidad que puede ser útil para el desarrollo creativo de las ideas. Aquí se puede ver qué estudiantes plantean buenas preguntas, los temas que les interesan, los que no les interesan y la percepción que mantienen entre compañeros.

7.5.2. Habilidades escritas

Para conocer las habilidades escritas se necesita ver cómo escribe el estudiante. Ello es evidente. Sin embargo, lo que no es tan claro es qué queremos que escriba. ¿Debería centrarse en el caso del *Moot*? ¿Será útil que le demos un caso ficticio para ensayar? ¿Tiene que siempre preparar escritos judiciales, o podría, por ejemplo, escribir un cuento, una anécdota, incluso una poesía?

Si queremos ser funcionales con el contexto del *Moot*, es probable que prefiramos mantener la medición de las habilidades escritas en aquellos temas y modos propios de la competencia. Sin embargo, puede resultar útil también medir las habilidades retóricas de los estudiantes, la capacidad de ser precisos en la argumentación, su conocimiento de redacción y ordenación de ideas, para lo cual no es necesario recurrir exclusivamente al caso del *Moot*.

Por ello, se recomienda que las habilidades escritas sean medidas con distintos ejercicios, pensados para diversos contextos comunicacionales, de modo que podamos verdaderamente conocer la escritura y a quien escribe, y no solamente si sus habilidades y competencias serán útiles para el *Moot* o no.

7.5.3. Habilidades orales

A lo largo del proceso del *Moot*, se debe estar midiendo el nivel de avance y formación de los alumnos de forma constante. A esa altura la entrevista no tendrá la misma utilidad, pero sí la simulación de alegato. De hecho, la principal herramienta de medición de las habilidades orales y su desarrollo son precisamente los ensayos de alegato que idealmente deben repartirse a lo largo de todo el proceso del *Moot*.

Junto a ello, pueden servir como ejercicios iniciales de medición las puestas en escena de otras situaciones comunicativas con participación directa de los estudiantes. Por ejemplo, hacerlos debatir de manera informal, mantener conversaciones activas sobre el contenido del caso del *Moot*, pedirles que cuenten una historia bajo diversos matices (una historia feliz, una historia triste, una historia de terror, etcétera), para observar su capacidad retórica y de relación, entre otros métodos.

En rigor, las habilidades orales pueden medirse cada vez que le pedimos a los estudiantes comunicarse oralmente. Pero siempre debemos preguntarnos ¿qué estamos tratando de medir? Con la respuesta a esta pregunta, y con los estudiantes debidamente instruidos, estos serán capaces de dar cuenta de la información que estamos buscando. Si falta la orientación en este sentido, puede que el ejercicio termine siendo los estudiantes hablando por hablar, lo que evidentemente no sirve de nada. Por lo mismo, se recomienda seguir los ejercicios de desarrollo de habilidades orales presentados en este trabajo en la sección 9, que de por sí permiten siempre la medición de las habilidades orales.

7.5.4. Informes de diagnóstico

Tan importante como medir las competencias de los estudiantes es registrar dichas mediciones. La idea de tener presentes estas habilidades es poder trabajarlas adecuadamente en un momento dado. Sin registro, no podremos hacer seguimiento de los avances y retrocesos de los estudiantes, y, por lo tanto, no podremos reaccionar adecuadamente a su desarrollo. Este registro es lo que llamamos informes de diagnóstico.

La forma más adecuada de llevar adelante el informe de diagnóstico en un *Moot* es tomando en cuenta todas las habilidades de los miembros del equipo y revisándolas en conjunto con los estudiantes. Así se transparentan los avances y retrocesos, y se permite a los estudiantes participar de los procesos de formación de sus compañeros. Esto además permite la gestión conjunta del equipo, ya que al estar todos informados del estado de avance, quienes presenten mejores competencias con respecto a ciertas áreas tenderán a apoyar a sus compañeros menos aventajados, en la medida en que se les oriente lo suficientemente bien en el sentido de que el grupo es un equipo, y no solamente un conjunto de personas. Y que, por tanto, tienen metas comunes.

Los informes de diagnóstico deben ser constantes en el tiempo. Dependiendo de la extensión del *Moot*, que típicamente supone varios meses de preparación, se recomienda tener al menos un informe diagnóstico mensual por estudiante. Así, tras un mes de trabajo, el estudiante y el equipo en general podrán tomar nota de lo que ha mejorado, lo que ha retrocedido y lo que corresponde seguir trabajando. Siempre con la orientación del entrenador respectivo.

El informe diagnóstico es también una oportunidad para invitar a los estudiantes a reflexionar sobre su estilo como abogados. Al dar un registro concreto de habilidades actuales, pasadas y curva de aprendizaje, los estudiantes pueden sacar conclusiones provisionales o definitivas relativas al tipo de abogado que creen o quieren ser. ¿Sienten ser buenos litigantes? ¿Sienten que quizá la investigación y la academia es más bien lo suyo? ¿Tienen un estilo argumental agresivo o calmado, retórico o depurado, riguroso o simple? ¿Les gusta más escribir que hablar, o viceversa? Cualquiera sea el caso, es positivo para la formación de los estudiantes poder encontrar estas instancias de autoanálisis y, además, poder compartir sus reflexiones en un espacio que tiende a ser seguro y común para todos ellos.

En conclusión, la medición y registro de las competencias de los estudiantes deben ir de la mano. Contar con información constante y actualizada de sus avances y características como futuros abogados les ayudará a configurar y pulir el tipo de profesional en que buscan convertirse.

7.6. Nivelación de las competencias de los estudiantes, en especial de los conocimientos teóricos

En esta sección nos dedicaremos específicamente a la nivelación del conocimiento de aquellas materias relevantes para el *Moot*, correspondiente principalmente al manejo del derecho aplicable y las normas procesales pertinentes. Los modos de nivelar las habilidades escritas y orales consisten básicamente en distintos métodos de práctica de dichas competencias. Nos avocaremos a ello en las secciones 8 y 9 del presente trabajo.

7.6.1. Programa de lecturas esenciales

El *Moot* incluye un aspecto de trabajo en equipo, que cobra particular importancia en la fase oral de la competencia, y un aspecto de trabajo individual, que se mantiene presente a lo largo de toda la competencia. Es más, podríamos decir que el trabajo individual es un presupuesto del trabajo en equipo en este tipo de competencias, porque si el estudiante no se ha preocupado de

prepararse adecuadamente para los desafíos que el equipo debe enfrentar, entonces no podrá ser un aporte al conjunto mismo.

En este sentido, la lectura es un ejercicio individual que debe realizarse durante todo el *Moot*. Como siempre van descubriéndose nuevos argumentos, se van reformulando ideas y se van encontrando nuevas perspectivas en doctrina y jurisprudencia sobre un mismo asunto, es necesario mantener un buen ritmo de lectura para lograr un intercambio fructífero de ideas.

En esta arista de la preparación para el *Moot*, hay algunos que necesitarán leer más que otros, por el mero hecho de manejar más cierto tema en específico. Eso no es necesariamente problemático, puesto que como hemos señalado varias veces, los estudiantes deben complementarse dentro de su equipo. Sin embargo, el intercambio de ideas se verá retardado si los estudiantes no manejan un mínimo de conocimientos comunes. De ahí que resulta necesario orientarlos en un conjunto básico de lecturas esenciales.

Cuando hablamos de lecturas esenciales, nos referimos al estudio de textos, sean estos libros, artículos o de otra naturaleza, que les permitan a los estudiantes entender, analizar y opinar sobre los problemas planteados en el *Moot*. Por ejemplo, si la competencia versa sobre derecho contractual, es necesario que manejen los contenidos mínimos de derecho de contratos. Si la competencia versa sobre arbitraje, los estudiantes deben conocer los conceptos clave y los elementos más importantes de esta área del derecho.

Las lecturas esenciales deben cumplir con algunos criterios para lograr su máxima eficiencia y eficacia:

- 1) Deben encontrarse en un idioma que los estudiantes entiendan.
- 2) Deben ser accesibles por vía digital o material para los estudiantes.
- 3) Deben ser precisos y elementales. Por tanto, deben preferirse manuales o textos generales sobre un asunto por sobre lecturas especializadas. Esto se justifica en dos cosas. Primero, en que la idea de las lecturas esenciales es dar un piso mínimo, no un conjunto total de conocimientos. Segundo, en que es tarea de los estudiantes llevar a cabo esa tarea de investigación profunda que los *Moots* suelen traer aparejada.

4) Deben ser entregados con antelación al inicio de la competencia. Aunque las lecturas esenciales pueden aportar durante el curso del *Moot*, lo ideal es que los estudiantes puedan comenzar su análisis teniendo un entramado conceptual suficiente para hacer frente a las preguntas que puedan ir teniendo.

5) Deben recomendarse, no imponerse. Aunque el profesor o entrenador sea un experto en la materia, uno de los elementos que más fortalece el *Moot* es la autonomía de los estudiantes. Por eso, si deciden utilizar otras vías para estudiar el mismo asunto, no es problemático. Por lo demás, si no estudian en absoluto, lo más probable es que en medio de la discusión con sus compañeros que sí estudian queden en evidencia, lo cual es un excelente disuasor para evitar personas que no cumplen con sus tareas.

6) Deben recomendarse siguiendo una lógica correlativa con las actividades que vaya proponiendo el profesor o entrenador. De este modo, la reflexión puede centrarse en los puntos específicos a tratar en cada sesión, y así, las lecturas pueden alcanzar su mejor resultado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

7.6.2. Clases de nivelación con participación estudiantil

Este método consiste en clases expositivas donde se revisan las materias que los estudiantes tendrán que manejar para el buen desempeño en el *Moot*. Las clases se complementan con las lecturas esenciales, pudiendo afirmarse que ambas constituyen el bloque basal de los mecanismos de nivelación para el *Moot*.

El contenido de las clases debe seguir una lógica similar a la de las lecturas esenciales. Es decir, debe asociarse al *Moot*, debe ser accesible a los estudiantes y debe ser de utilidad para ellos. Las clases también comparten con las lecturas esenciales la característica de que, idealmente, deben centrarse en los elementos básicos o fundamentales de la disciplina, más allá de ir a detalles excesivos o que, como advertimos, corresponde a los estudiantes descubrir y estudiar. Para estos efectos, es recomendable mezclar la clase expositiva a cargo del profesor, quedando este a cargo de las materias generales, con clases expositivas a cargo de los estudiantes, quedando estos a cargo de las materias específicas del *Moot*. Por ejemplo, si el *Moot* versa sobre contratos de seguros de vida, el profesor podría hacer un par de clases sobre seguros en general y, luego, los estudiantes exponer sus hallazgos sobre los seguros de vida en específico. Esta participación

aumenta su compromiso con el equipo y los invita a profundizar por su cuenta y bajo su responsabilidad en las materias sobre las que trata el *Moot*.

7.6.3. Explicación práctica de los aspectos procedimentales

Otro modo de nivelar los conocimientos entre los estudiantes consiste en mostrarles el proceso desde una perspectiva práctica y realista.

Algunos estudiantes podrían tener una experiencia práctica de la cual otros carezcan. Por ejemplo, por haber procurado en un estudio jurídico o por haber hecho una pasantía.

Las explicaciones de derecho procesal en la literatura jurídica rara vez ofrecen ejemplos o imágenes concretas relativas a cómo se ve una resolución judicial, el modo en el cual se conducen ante los tribunales los abogados o cómo interceder durante una audiencia.

De ahí que valga la pena explicar estas instituciones mostrando cómo se desenvuelven en la vida real. Por ejemplo, podría llevarse a cabo un interrogatorio de testigos simulados o una audiencia simulada, se podrían revisar escritos judiciales reales y las resoluciones que los resuelven, etcétera.

7.6.4. Ejercicios de muestra iniciales a cargo del equipo docente, con eventual participación estudiantil

El ejemplo es una poderosa herramienta de educación. No hay nada mejor para los estudiantes que están a punto de comenzar su proceso de preparación para el *Moot* que ver en vivo un buen ejemplo de aquello que deben aprender a realizar para el final del curso.

Dado que su formación está comenzando, no es lo ideal para el objetivo de mostrar el ejercicio que los estudiantes sean quienes participen. Por ello, es recomendable realizar ejercicios de muestra principal a cargo del equipo docente. Ello quiere decir que el o los entrenadores tendrán que cumplir el rol de participantes y tribunal, pudiendo pedir ayuda a otros profesionales del derecho o ex competidores para suplir los puestos que falten, por ejemplo, en el tribunal ficticio.

Es posible, en todo caso, que, dentro de la preparación o misma realización de la audiencia, los estudiantes puedan participar. Sea preparando minutas de alegato, ordenando la doctrina y la jurisprudencia para el ejercicio, o derechamente componiendo el tribunal o alegando, siempre y cuando sea en un rol menor que les permita centrarse en observar y aprender de ello.

Este tipo de ejercicios son más útiles y relevantes en la formación de los estudiantes al comienzo de la preparación del *Moot*, por eso lo mencionamos a propósito de las herramientas de nivelación. Cuando los estudiantes llevan suficiente tiempo de estudio y práctica, resultará más conveniente que ellos mismos sean quienes participen en las audiencias realizando alegatos.

7.6.5. Revisión conjunta y simulaciones de baja exigencia con casos de *Moots* anteriores

En la misma línea del ejercicio mencionado en la sección 7.6.4, revisar los casos de *Moots* anteriores con los estudiantes es una manera de nivelar, permitiendo la familiarización con el método de la competencia.

Así, una revisión conjunta debería incluir la revisión del expediente, de los memoriales ganadores, de la audiencia final, de los principales textos académicos empleados, de la ley aplicable, entre otras cosas.

Junto a esta revisión conjunta entre estudiantes y entrenadores, es positivo también llevar adelante simulaciones de baja exigencia. Por ejemplo, alegatos breves basados en los memoriales ganadores de años pasados, pequeños escritos de resumen de los mismos memoriales, sesiones de pregunta sobre el contenido del caso anterior, etcétera.

Las simulaciones deben ser realizadas con una exigencia baja, en especial si los estudiantes están participando de su primer *Moot*. Si la exigencia es muy alta, les resultará difícil digerir el ejercicio y construir la confianza en sí mismos que, como observamos varias veces en este trabajo, es fundamental para que puedan triunfar en la competencia.

Finalmente, tras la revisión conjunta y las simulaciones, y sobre todo en las primeras semanas de entrenamiento, es importante que los estudiantes y entrenadores conversen sobre sus impresiones de los ejercicios de simulación, las dificultades que se vayan presentando, las situaciones problemáticas sin respuesta aparente, y todo aquello que genere inquietud en los estudiantes. Solo así podrán irse empoderando de su práctica, hasta lograr manejar con propiedad el ejercicio.

7.7. Sobre los *Moots* en idioma extranjero

El *Moot* en un idioma diverso al nativo es siempre un desafío doble. No solamente tienen que prepararse los estudiantes en un conjunto de técnicas de escrituración y oralidad que muchas veces les son enteramente ajenas, sino que además deben aprender a pensar, argumentar y

expresarse persuasivamente en un idioma que no manejarán con toda la habilidad con que manejan el propio.

Hay que enfatizar el punto de aprender a pensar en otro idioma. En un *Moot* típicamente existen muchas preguntas, interrupciones e interacciones espontáneas con el tribunal. Esta incertidumbre propia de cada audiencia exige una capacidad de respuesta rápida y adecuada a las circunstancias, es decir, una facultad para pensar y resolver problemas que, en los *Moots* en idioma extranjero, significa operar mentalmente bajo una configuración completamente distinta.

En este sentido, no basta con que los estudiantes manejen frases u oraciones predeterminadas para articular el discurso oral y escrito. Necesitan apropiarse de dichas palabras, frases y oraciones, y poder moldearlas a su antojo en las más diversas situaciones que pueden surgir en audiencia.

Lo anterior solo se resuelve manejando con fluidez el idioma extranjero. En el tiempo de un *Moot* no es posible enseñar una lengua desde cero. Tampoco alcanza el tiempo para llevar el idioma a la perfección. Sin embargo, existen varias actividades que permiten mejorar la fluidez, el conocimiento y la confianza en el uso de idiomas no nativos. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes:

- 1) Llevar a cabo todas las actividades del equipo en el idioma extranjero del *Moot*.
- 2) Priorizar la lectura de doctrina y jurisprudencia en el idioma del *Moot*.
- 3) Agregar al proceso de retroalimentación de los ensayos orales y escritos un espacio para la corrección del idioma. Esto incluye tanto cuestiones gramaticales como de vocabulario técnico y persuasivo.
- 4) Si es posible, tener clases de destrezas legales en el idioma del *Moot*, centradas en el lenguaje jurídico del idioma en cuestión.
- 5) Practicar la pronunciación por medio de una lectura conjunta y en voz alta de textos relevantes para el *Moot*.
- 6) Dar apoyo constante entre compañeros y entrenadores, en cuanto a una corrección activa y colaboración permanente en el buen manejo del lenguaje.

7) Revisar videos de audiencias finales de años anteriores, con la finalidad de realizar un listado de frases comunes de los mejores equipos y formas de presentación en el idioma extranjero.

8) Practicar por videoconferencia con equipos extranjeros.

Finalmente, debe ponerse el acento en que, atendido el carácter académico de los *Moots*, muchas veces cuestiones como el acento o la pronunciación no son necesariamente el centro del asunto. Las más de las veces, los mejores equipos son aquellos que demuestran un manejo profundo y categórico de los hechos del caso, de las normas aplicables y del derecho en general. Esto no significa que el idioma deba dejarse de lado, porque si el equipo no logra comunicarse efectivamente, simplemente tendrá malos resultados en la competencia. Pero sí significa que debe evitarse cargar hasta abrumar a los estudiantes con el asunto del idioma, porque lo principal que deben aprender son las técnicas propias de escrituración y oralidad que se trabajan en un *Moot*.

8. Métodos de desarrollo de habilidades escritas

8.1. Aspectos generales

Las habilidades escritas corresponden a un conjunto de competencias que se desarrollan desde muy temprano en los estudiantes. No obstante, no son necesariamente un conjunto de competencias que se desarrollen especialmente a propósito de la formación jurídica nacional. Por lo mismo, es necesario formar desde el comienzo a los competidores en el *Moot* en las habilidades necesarias para escribir de forma clara, precisa y persuasiva.

Redactar los memoriales es ya una forma de desarrollar habilidades escritas. De hecho, es la principal herramienta de práctica que ofrece el *Moot* como método de enseñanza del Derecho. En el fondo, lo que entrega el memorial es la oportunidad de practicar varias veces, por medio de un mismo caso, en un mismo escrito, las distintas formas de presentar las ideas y articular el discurso escrito. Es decir, el memorial es una especie de pizarra sobre la cual, una y otra vez, es posible ir borrando y escribiendo de mejor manera.

Obviamente, que el memorial sirva depende mucho del mecanismo a través del cual opera el equipo. Si los estudiantes simplemente escribieran y entregaran lo primero que han formulado, probablemente el memorial no cumpla su función formativa. Sin embargo, si existen revisiones constantes, si existe discusión crítica de su contenido, si se desafían las formas de comunicación

escrita de los estudiantes, es probable que poco a poco, y con el paso del tiempo, los memoriales mejoren hasta un punto de alto nivel, lo que vendrá como corolario de la mejoría de los mismos autores.

Por lo tanto, al preparar la fase escrita de un *Moot*, hay que prestar especial atención al memorial como núcleo de toda la actividad.

8.2. De los métodos de desarrollo de habilidades escritas propiamente tales

8.2.1. Comentarios correctivos y propositivos a los memoriales

Dado que el memorial es la principal herramienta de desarrollo de las habilidades escritas, la primera actividad por considerar para el entrenamiento de los estudiantes para un *Moot* es la revisión conjunta de los avances del memorial.

Para que esta revisión rinda frutos requiere ser constante y ocurrir en más de una ocasión a lo largo del trabajo durante la etapa escrita. Solo así los estudiantes podrán comparar sus avances con los puntos anteriores de desarrollo y sacar conclusiones sobre cuáles son las técnicas que deben utilizar para mejorar sus escritos.

La revisión no significa corregir derechamente a los estudiantes, sino más bien levantar puntos de discusión. En rigor, corresponde a los alumnos competir y, por lo mismo, el nivel de intromisión que debe tener cualquier persona ajena al equipo estudiantil debe ser mínimo. Por tanto, la revisión debe consistir más bien en contraargumentaciones, propuestas de exploración, cuestionamientos, críticas y, en general, todo comentario que apunte a una problematización de una o más partes del trabajo realizado. De este modo, sin llegar a imponer a los estudiantes una nueva solución, se les invita a razonar sobre lo que han avanzado, y también, se les convida a defender sus puntos de vista expresados en el trabajo, cuestión que van a tener que repetir más adelante en la contestación y en la etapa oral.

Esta actividad incumbe a todo el equipo, incluidos los entrenadores. Idealmente, debe ser ejercida entre compañeros de equipo y también con participación de los entrenadores, de modo que junto con los consejos conferidos entre pares pueda haber una perspectiva ajena al trabajo interno que pueda percibir los aspectos que no pueden sino verse desde la externalidad. Es decir, una visión fresca del asunto.

La constancia en la revisión va a depender tanto del tiempo que se tenga para elaborar el escrito, como de la necesidad de orientación de los estudiantes. De este modo, si el plazo para confeccionar el memorial es más bien corto, lo ideal sería tener una o dos revisiones previas a la revisión final, de modo que, entre estudiantes, junto con la orientación del entrenador, puedan ir definiendo estructuras de argumentación e ir eligiendo ideas para utilizar a favor de la postura defendida. En cambio, si el tiempo es más bien largo, será preferente tener más revisiones para aprovechar una reflexión escalonada sobre los avances, pudiendo distribuir más laxamente el trabajo respectivo. A su vez, si los estudiantes carecen de experiencia en *Moot*, será mejor acompañarlos más intensamente al comienzo, sobre todo, para poco a poco ir dándoles un mayor espacio de exploración sin escolta. Si, en cambio, los estudiantes tienen experiencia, lo ideal es que puedan organizarse enteramente por su cuenta, para desarrollar lo que podríamos considerar una etapa superior en la formación dentro de estas competencias, que tiene que ver con un mayor grado de autonomía del participante.

Se recomienda tener una o dos sesiones semanales cuando el tiempo lo permita, en las cuales se puedan ir exponiendo los avances de cada uno y, sobre todo, se puedan compartir las dudas y propuestas de los miembros del equipo con sus compañeros. Será todavía mejor si el entrenador puede participar de dichas reuniones, con el fin de promover el diálogo, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Con todo, es bueno también dejar al menos una sesión donde el trabajo provenga puramente de los estudiantes, para que ellos mismos puedan regular su trabajo y relaciones internas dentro del equipo. Esto es especialmente importante cuando los alumnos lleven más tiempo practicando las habilidades requeridas para un *Moot*.

Después de cada revisión, corresponde que cada miembro se haga cargo de los puntos levantados para el próximo chequeo. En este sentido, esta actividad permite también ir controlando el nivel de trabajo y el porcentaje de avance de cada uno de los encargados del escrito respectivo. La falta de reacción ante las críticas y comentarios puede ser una alerta para observar distintos problemas que pueden estar ocurriendo en los miembros del equipo. Por ejemplo, podría ser señal de falta de entendimiento de los asuntos del escrito, puede dar cuenta de una falta de compromiso con la competencia, puede descubrir una personalidad arisca o esquiva de parte de uno de los estudiantes, entre otros desafíos. De ahí que valga la pena hacer

un seguimiento ordenado y atento de la línea de trabajo de los estudiantes y su interacción con las intromisiones de terceros en su argumentación.

Finalmente, se debe incentivar a los estudiantes a aceptar las críticas y, también, a realizarlas de forma constructiva para con sus compañeros. Mantenerse bajo un constante escrutinio de los pares y de los entrenadores puede resultar incómodo cuando no se sabe reconocer los propios errores y hacer algo mejor de ellos. De esta forma, esta actividad también permite forjar en los estudiantes un buen sentido para aprender de los errores, saber identificarlos, ponderarlos, gestionarlos y sacar lo mejor de su trabajo y reflexión. Y, a su vez, favorece la empatía entre los miembros del equipo, puesto que estando todos sometidos a la misma carga y revisión, sabrán lo que se siente al criticar y ser criticados en su trabajo.

8.2.2. Utilización de errores dentro de las entregas parciales como ejemplo general para el equipo

Es usual que en la preparación de un escrito exista una distribución del trabajo. Así, puede que uno o más estudiantes se encarguen de una sección, y uno o más estudiantes se encarguen de otra. Esta distribución puede llevar a que exista una falta de comunicación entre ambas secciones, o que se cometan los mismos errores dos veces. Con todo, ello se puede prevenir si se incentiva e invita a los estudiantes a mantenerse comunicados e informados de lo que está haciendo el resto en su respectiva sección.

En este contexto, una forma de propender a la comunicación y uniformidad en el desarrollo de las habilidades escritas es revisar con todo el equipo los errores que se vayan cometiendo en la redacción o construcción de argumentos a lo largo del memorial. Desde luego, la intención no es acusar o exponer al estudiante que comete el error, sino más bien dar cuenta de que, por una parte, si hay un error en el memorial el error es de todos y no solamente de quien lo comete, y, por otra parte, que siempre hay algo que aprender de las experimentaciones del resto. Así, los estudiantes tienen la oportunidad de verificar los beneficios del trabajo en equipo y de las experiencias compartidas. Y también, nos encontramos con otro foco de actividad conjunta que permite el desarrollo de la empatía entre compañeros.

A la larga, incluso es posible que el entrenador pueda contar con una batería de ejemplos para generaciones futuras de participantes, especialmente en cuestiones de forma. Ejemplos de oraciones mal escritas, errores de redacción, mejorías en la presentación de ideas, retórica, entre

otros aspectos relacionados con la forma del lenguaje, pueden acumularse tras una vasta experiencia entrenando equipos de estudiantes para *Moot*. Esta acumulación de ejemplos y experiencias pueden usarse favorablemente en los equipos venideros.

Por último, es crucial que los estudiantes reciban una buena orientación al analizar los errores que se vayan presentando como ejemplos. Puede ocurrir que lo que algunos consideren erróneo por cierto motivo específico en realidad lo sea por otro, y, por lo tanto, desaprovechen el ejemplo al no poder observar lo que verdaderamente era importante para efecto del desarrollo de habilidades orales. En este punto la intervención del entrenador es fundamental, en tanto miembro del equipo con mayor experiencia, puesto que típicamente es quien posee el mejor criterio jurídico para estos asuntos, en base a su práctica.

8.2.3. Lecturas esenciales sobre escrituración

Las habilidades escritas no solo se desarrollan escribiendo, sino también leyendo lo que otros han escrito y lo que otros han aprendido practicando la escritura.

Existen múltiples trabajos relativos a escritura legal y escritura persuasiva que pueden aportar en la formación de los estudiantes en su capacidad para escribir de forma efectiva. Aunque resultan preferibles aquellos vinculados directamente a la escritura frente a un tribunal, no es menos cierto que los consejos para escribir de forma efectiva suelen repetirse para distintas instancias en relación con cuestiones tales como la simplicidad, la uniformidad, la precisión, etcétera.

Algunos títulos recomendables para aprender escrituración pueden encontrarse en el Anexo N° 1 de esta memoria.

8.2.4. Lectura de memoriales ganadores de *Moots* y de escritos judiciales reales

En la misma línea de la propuesta mencionada en la sección 8.2.3, leer escritos de buena calidad permite orientar y encaminar a los estudiantes a la producción de un trabajo prolijo y efectivo. Ello es así tanto porque pueden tomar elementos positivos de dichos trabajos (estilos, frases concretas, estructuras, fuentes jurídicas), como porque así pueden comparar lo que ellos están haciendo con un escrito que ha logrado su objetivo de persuadir al lector.

Los materiales de lectura pueden dividirse entre aquellos relacionados con el ejercicio del *Moot* y aquellos provenientes de la práctica real de los abogados.

Obviamente, para efectos de prepararse para el *Moot*, resultará más útil ver quiénes y cómo han ganado la competencia en años anteriores, a través de los memoriales ganadores. De aquí los estudiantes podrán extraer ideas sobre cómo argumentar, cuánta retórica resulta conveniente utilizar, qué tipo de fuentes parecen preferir los evaluadores, etcétera.

Pero también son útiles los escritos provenientes de la práctica en el foro, toda vez que tienen un toque de realidad del que carecen en ocasiones los memoriales y escritos de un *Moot*. Además, un juicio de la vida real tiene más oportunidades procesales y definitivamente cuenta con mayores incidencias, de las cuales suele carecer el *Moot* por suponer un trabajo excesivo de los organizadores y evaluadores de fase escrita.

Por tanto, los escritos de *Moot* y los de la vida real aportan a la formación de los participantes de una competencia. Los primeros para analizar el eventual producto escrito que deben confeccionar, los segundos para aprender a comunicarse como verdaderos abogados y poder transmitir ese lenguaje, técnica y modo a los memoriales del *Moot*.

8.2.5. Exploración de la retórica en la elaboración de argumentos jurídicos

Las personas con poca experiencia discutiendo ante los tribunales suelen perder una gran parte de su tiempo inventando fórmulas retóricas estériles que, en vez de transmitir ideas concretas, solo sirven para adornar fútilmente lo que escriben. Esto es un gran error cuando se trata de escritos judiciales. Los tribunales deben llevar adelante un razonamiento judicial que no puede basarse en pura retórica, sino que exige un fundamento jurídico de peso que permita dar la razón a una u otra parte del conflicto. Esto no quiere decir que la retórica no sirva de nada en la litigación. Muy por el contrario, un buen argumento jurídico puede volverse completamente volátil ante una postura de gran elocuencia, por poco jurídica que sea. Y también un buen argumento jurídico se puede volver imbatible si viene acompañado de la retórica adecuada.

Los estudiantes, como novatos, probablemente no sepan manejar la sutileza de la argumentación jurídica a través de la retórica. Por lo mismo, requieren orientación al respecto. Pero por ningún motivo hay que detenerlos de forma absoluta. Es preferible invitarlos a que utilicen recursos retóricos y estéticos para adornar el modo por el cual presentan sus ideas, pero explicándoles el daño en la confianza que puede generar un exceso de este tipo de herramientas comunicativas. En otras palabras, hay que invitarlos a explorar la retórica, para así tener la oportunidad de señalarles cuándo incurren en excesos y cuándo en carencias.

Para estos efectos, resulta muy útil hacer que los estudiantes practiquen introducciones y conclusiones retóricas en cada sección de su memorial, o al menos, al comienzo y al final de este, para que así puedan dar lugar a una imagen por medio de su teoría del caso. De lo contrario, por muy buenos argumentos jurídicos que tengan, fallarán en contar una historia con sentido, y, por lo tanto, podrán fallar en persuadir al tribunal con su escrito de demanda o contestación.

También puede realizarse esta práctica exploratoria en la elaboración de minutas de alegato. El ensayo y error de dicho ejercicio escrito, unido con la puesta en práctica del alegato, ayudará a los estudiantes a practicar a modo de “laboratorio” con cada audiencia en que les toque alegar.

Finalmente, siempre puede proponerse a los estudiantes que compartan sus propuestas con litigantes profesionales, para así recibir retroalimentación y crítica sobre la forma en que escriben de parte de expertos. Nada mejor que la perspectiva realista de quienes ejercen en el foro para saber si la estética está o no ahogando el argumento jurídico.

9. Métodos de desarrollo de habilidades orales

9.1. Aspectos generales

El desarrollo de las habilidades orales corresponde a un ámbito que prepara a los estudiantes de forma práctica para el corazón del *Moot*: las audiencias orales frente a los tribunales simulados. Aunque en la etapa escrita también hay evaluación y competencia, es en esta parte del *Moot* donde se ubica al “equipo ganador” de todo el evento. Por tanto, el desarrollo de las habilidades orales es una pieza fundamental del aspecto formativo del *Moot* como método de enseñanza del Derecho.

Pero, además, no puede ignorarse que la oralidad es un principio que se ha ido abriendo paso en nuestra tradición jurídica continental, y que las últimas reformas procesales de relevancia apuntan hacia la consagración de juicios orales. En consecuencia, el trabajo pedagógico en este punto del *Moot* es una forma también de preparar a los estudiantes para el escenario profesional que vivirán más adelante. Sin considerar que se realiza un gran aporte a la administración de justicia en general al preparar a los futuros abogados para comunicarse de forma efectiva oralmente.

Además de su importancia, debe destacarse que el trabajo en este tipo de habilidades exige una práctica constante y exigente si es que se quiere llegar a un nivel de calidad alto. En general, no es raro que los estudiantes sepan comunicarse en términos básicos, tomando en cuenta que el Derecho es una carrera universitaria de humanidades, y que en este contexto el aspecto comunicacional cumple un rol muy relevante. No obstante aquello, los estudiantes suelen tener poca o nula experiencia en argumentación jurídica oral, por razones evidentes de la formación escolar. Pero también, porque no es un tipo de actividad que se realice con frecuencia en las escuelas de Derecho, como pudimos apreciar al comienzo de este trabajo. Así las cosas, los estudiantes requieren un esfuerzo extra para estos efectos. Y la mejor forma de mejorar es la práctica reiterada y la orientación debida por parte de los entrenadores de equipo.

Por último, cabe resaltar que en el desarrollo de las habilidades orales los estudiantes se encontrarán en situaciones de alta presión intelectual y psicológica. Esto deriva en que en muchas ocasiones la frustración, la ansiedad o la desesperanza puedan aparecer y ofuscar el deseo del estudiante de aprender, haciéndolo presa de sus miedos e inseguridades. Por ello

resulta necesario inculcar y trabajar la confianza de los estudiantes en sí mismos, con especial esfuerzo en la etapa oral. Al fin y al cabo, una audiencia oral no es como la entrega de un escrito, donde cualquier crítica al autor del libelo se realiza de forma indirecta y fría. En una audiencia oral el hablante se expone públicamente, puede ser complicado por la contraparte o incluso por el tribunal, y en el peor de los casos, puede ser humillado o maltratado. Sin afán de normalizar estas últimas situaciones, es importante preparar a los estudiantes para enfrentarlas. Y una vez que superen dichos desafíos, fortalecerán su carácter y su seguridad personal y profesional.

9.2. Importancia de la reflexión sobre los aspectos constitutivos y performativos de la comunicación

El desarrollo de las habilidades orales exige una actitud crítica y atenta de parte de los estudiantes. Esta actitud se traduce en la observación y reflexión sobre los aspectos constitutivos y performativos de la comunicación, es decir, cómo se construye y cómo se ejecuta la comunicación.

De lo anterior se derivan tres posturas de resistencia frente a ciertos modos de entrenar para la etapa oral: contra la individualidad, contra la actividad sin explicación previa y contra la falta de discusión posterior y retroalimentación.

En primer lugar, la individualidad y la personalidad son problemas para la práctica de la comunicación, en tanto la comunicación es en sí un proceso relacional por el cual se transmiten mensajes y las personas influyen unas en otras. Por esa razón, pensar que el desarrollo de las habilidades orales puede desarrollarse sin entrar en contacto con otros es un error. Si bien hay ciertos aspectos que pueden practicarse por cuenta de cada uno, el escenario final de aplicación siempre supone el ejercicio práctico de la comunicación. Y para ello, se necesitan dos o más personas. Por tanto, hay que evitar la individualidad en el desarrollo de las habilidades orales para el *Moot*, salvo excepciones que veremos. Como consecuencia de lo anterior, la mayoría de los ejercicios y actividades se realizan en grupo.

En segundo lugar, el criterio o la intuición de los estudiantes en el trabajo de este tipo de habilidades prácticas suele ser mínimo al iniciar el proceso. Por lo mismo, el desarrollo de actividades sin explicación previa exacta de objetivos, beneficios y dificultades o desafíos es siempre un obstáculo para el buen procesamiento intelectual y emocional de la experiencia del

Moot. A falta de un buen criterio o intuición del estudiante con respecto a lo que se exige de él durante su proceso de formación, es más difícil que pueda concentrarse en los puntos relevantes y obtener lo que se espera de la actividad dada. Así, las actividades deben estar pensadas, explicadas y orientadas por el entrenador para su máxima efectividad.

En tercer lugar, el *Moot* es una actividad donde se participa, se compete y se gana o pierde en equipo. Es un método de esfuerzo colectivo y coordinación de voluntades. Y por su extensión en el tiempo, con muchas instancias de ensayo y error, es un método que provee de los elementos necesarios para la auto reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje. Ante una actividad con objetivos y formas claros, y tantas herramientas de formación, nunca debe faltar la discusión en equipo del trabajo realizado y la retroalimentación entre compañeros y sobre todo de entrenador a estudiantes. De nada sirve practicar y practicar si no se conoce la reacción del resto, porque el ejercicio de los alegatos a que apunta el desarrollo de las habilidades orales está pensado para persuadir y convencer a un tribunal. Por tanto, debe evitarse la práctica no reflexionada, para evitar caer en repeticiones sin significado.

9.3. La importancia de la preparación, la perseverancia y la paciencia

El desarrollo y la mejora de las competencias de una persona es por regla general un proceso lento y sostenido a lo largo del tiempo. En cierto modo, es un proceso que nunca termina, pero que permite alcanzar ciertos niveles que se equilibran de forma prolongada en las personas. Dada su extensión y complejidad, este proceso requiere contar con la actitud adecuada para llegar a un buen resultado. No basta con pasar por el proceso: hay que crecer a través de él.

Esta actitud, forma de ver las cosas o modo de plantearse ante las situaciones encuentra un espacio muy propicio para su desarrollo en el ámbito del trabajo de las habilidades orales de los estudiantes, especialmente en el enfoque del litigio. Ello se debe a que la infinidad de posibles escenarios que puede enfrentar el estudiante en una audiencia simulada, así como las múltiples ocasiones en que fallará y tendrá que reformular su estrategia para volver a probar suerte en una próxima ocasión, le darán la oportunidad y el desafío constante de poder adecuar su disposición y trabajo hacia una mejoría de sus competencias. Y también, hacia una mejoría de su carácter. Es decir, los estudiantes tendrán un espacio seguro y sostenido en el tiempo para corregir sus errores y perfeccionar su desempeño, hasta lograr un nivel estable con proyección en el tiempo y, a su vez, para aprender de ellos mismos y de sus compañeros.

En este marco de formación personal, la preparación, la perseverancia y la paciencia se erigen como pilares fundamentales de lo que constituye no solo un buen aprendiz de abogado, sino también un buen profesional del Derecho. Estos tres elementos son clave en el proceso de aprendizaje a través del *Moot*, y por lo mismo, es necesario que los entrenadores se dediquen activamente a inculcar en sus estudiantes estos valores.

En primer lugar, la preparación es clave para poder responder adecuadamente a los desafíos que presentan los alegatos. Los escenarios son siempre cambiantes, y, además, es sabido que un alegato no es siempre igual a otro cuando el tribunal, las preguntas y las contrapartes van variando de vez en vez. Por lo mismo, y gracias a que existe un límite definido tanto por el conflicto ficticio mismo como por las reglas y antecedentes del *Moot*, existe la posibilidad y la necesidad de que los estudiantes se preparen lo mejor posible para tener el mejor de los resultados. Quien no se prepara constantemente, no estará listo para realizar un buen alegato. Por ello, la preparación es fundamental.

En segundo lugar, la perseverancia es una virtud que muchas veces puede verse debilitada a lo largo del *Moot*. Aprender a veces es frustrante, sobre todo cuando el desafío es grande y los avances son lentos y en ocasiones muy discretos. No obstante ello, es deber del entrenador y de los estudiantes mantener firme la perseverancia y no dejar de persistir en el logro de los objetivos del desarrollo de los alegatos. Aunque en una u otra ocasión el resultado pueda ser desesperanzador, no importa: habrá más ensayos para seguir mejorando. Así, la perseverancia es un valor que no puede faltar a la hora de desarrollar las habilidades orales de los estudiantes en el *Moot*.

En tercer lugar, no puede faltar la paciencia. Cuando aludimos a la paciencia, nos referimos a ella en varios sentidos. Hablamos de la paciencia que el estudiante debe tener con sus compañeros, quienes aprenden y mejoran a ritmos distintos; la paciencia del entrenador para con sus estudiantes, quien no puede olvidar nunca que este proceso es lento y requiere tiempo; y, sobre todo, la paciencia del estudiante para consigo mismo, nunca dejando de hacerse presente que la mejoría depende de muchos factores y que tarda a veces en llegar, pero con la preparación y la perseverancia siempre llega. En otras palabras, es necesario no ser tan duros los unos con

los otros, y por supuesto, no ser tan cruel con uno mismo. La idea del *Moot* no solamente es aprender, sino como dice Eric Bergsten, disfrutar y pasarlo bien aprendiendo⁹².

En conclusión, la instancia que genera el desarrollo de las habilidades orales prácticas de los estudiantes en el *Moot* es un espacio también de desarrollo del carácter, de la personalidad y de los valores que informan el quehacer profesional de los participantes de las competencias. En este marco, los entrenadores son piezas claves en la orientación y acompañamiento de los estudiantes para el desarrollo de estos valores, y por lo mismo, deben dar cuenta por sí de lo que significa contar con preparación, perseverancia y paciencia. Un equipo donde se trabajan estos valores sea cual sea el resultado que obtengan al final del *Moot*, será un equipo que puede estar satisfecho y orgulloso de lo que han logrado en sus miembros, más allá que en la competencia.

9.4. De los métodos de desarrollo de habilidades orales

Muchos de estos métodos están basados en la audiencia, en tanto es el corazón del *Moot*. Por lo mismo, algunos corresponden a variaciones o modalidades de la práctica de audiencia, no obstante lo cual hemos decidido separarlos para que sea más fácil su acceso, y por hacer variar considerablemente los objetivos específicos y los problemas que pueden surgir en cada uno de los distintos tipos de audiencia.

Además, como estas modalidades de audiencias no siempre abarcan la totalidad del ejercicio sino solo un aspecto de él, como la composición del tribunal o la forma en que este se comporta, es posible realizar una mezcla de modalidades con la finalidad de fortalecer los puntos que requieren trabajo por parte de los estudiantes. Desde luego, el entrenador es el principal llamado a preparar la programación de ensayos para ir cubriendo las falencias que vaya identificando en el camino. Sin perjuicio de ello, es siempre positivo dar a conocer y explicar a los estudiantes las modalidades y los objetivos de ellas, para que puedan centrar su atención en lo importante y desarrollar mejor sus habilidades por medio del ejercicio.

9.4.1. Audiencia estándar o audiencia de base

Este método consiste en una simulación anticipada del ejercicio final ante un tribunal simulado que se realiza durante el *Moot*. Por lo tanto, para su realización debe tenerse claridad sobre las reglas de distribución de turnos y tiempos para hablar, la posibilidad de formular réplicas, la

⁹² Altenkirch et al., *The Complete (but Unofficial) Guide*, 8-9.

posibilidad de pedir extensiones de tiempo, las facultades del tribunal y sus criterios de evaluación de los estudiantes, el contenido y puntos a discutir del caso, etcétera.

Esta actividad es la base de la práctica de las competencias orales de los estudiantes, puesto que es para aquello que se preparan a lo largo del *Moot*. Típicamente se realiza de forma interna, con los mismos miembros del equipo, quienes se van turnando según la estrategia que hayan decidido como equipo para cumplir con los distintos roles dentro de la audiencia. Usualmente el entrenador o entrenadores cumplen el rol de tribunal, aunque también se puede contar con jueces invitados.

Idealmente, debe mantenerse la actitud más apegada a la realidad durante todo el ejercicio. Es decir, se debe actuar cual si fuera la competencia misma, de forma profesional y seria. Sin perjuicio de ello, y siempre que sirva a los fines pedagógicos de la actividad, puede resultar útil en ocasiones salirse del personaje para poder discutir, observar o reflexionar sobre ciertos errores o eventos que ocurran durante la audiencia. Por ejemplo, si se pierde la calma por uno de los litigantes, si se comete un error importante de formalidades o maneras, o si surge una duda insuperable que requiera apoyo del resto del equipo. También puede pasar que un estudiante sufra un colapso nervioso o se ponga a llorar por frustración, nerviosismo o ansiedad. En dichos casos, no solo es útil, sino que es recomendable detener la audiencia.

Una vez terminada la actividad, es muy importante que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su desempeño de parte de los miembros del tribunal, de sus profesores y entrenadores, y también de sus compañeros de equipo. Sin ello, solo podrán tener su propia visión de cómo realizaron el trabajo, lo cual pocas veces es realmente útil cuando se está comenzando. Si bien al inicio de la práctica de las habilidades orales los comentarios de los estudiantes entre sí no serán tan valiosos por la falta de experiencia, una vez que vayan avanzando en el proceso y demostrando progreso en el manejo de las destrezas básicas para realizar un buen alegato, es positivo permitirles hacerse comentarios entre ellos. Siendo un equipo y trabajando prolongadamente en conjunto, es probable que sepan mejor que el entrenador cómo decirse las cosas y en qué enfocarse respecto de las fortalezas y debilidades de sus compañeros.

Finalmente, se ha de destacar la importancia de practicar distintos tipos de equipos (intercambiar demandantes y demandados de forma seguida; probar qué alumnos se desarrollan mejor en distintos roles, entre otros aspectos) y distintos tipos de tribunales, con distintos tipos de jueces,

con distintas preguntas, etcétera. De lo contrario, el ejercicio se puede tornar tan repetitivo que termina por atrofiar la capacidad de mejorar de los estudiantes. En el desafío de lo inesperado y lo nuevo está el incentivo y la posibilidad de mejoría de los estudiantes.

9.4.2. Lluvia de preguntas

Corresponde a una modalidad de la audiencia de base por la cual el tribunal simulado se dedica principalmente a la formulación de preguntas durante la mayor parte del alegato de los estudiantes.

El objetivo de esta modalidad es que los estudiantes aprendan a enfrentarse a las preguntas que les puedan realizar durante las audiencias, por difíciles que sean; que mantengan su línea de argumentación después de contestar las preguntas; y que manejen el tiempo que les queda para su alegato, restando el tiempo que les tomó contestar cada pregunta.

Para lograr estos objetivos, es útil el desarrollo de las siguientes habilidades:

- 1) Entender la finalidad de la pregunta.
- 2) Responder con precisión exactamente lo que se pregunta, y no otra cosa.
- 3) Distinguir lo relevante de una pregunta excesivamente larga.
- 4) Ser breve y tener presente el tiempo durante el desarrollo de la respuesta.
- 5) Aprovechar la pregunta para potenciar la posición jurídica de su representado, siendo cuidadoso de responder exactamente la pregunta formulada.
- 6) Aprovechar la pregunta para avanzar en el desarrollo de los argumentos.
- 7) Aprovechar la pregunta para atacar a la contraparte, contestando exactamente la pregunta.
- 8) Citar doctrina y jurisprudencia en la respuesta.
- 9) Aludir al expediente y la evidencia disponible.
- 10) Generar empatía con el tribunal y persuadir por medio de la respuesta.
- 11) Orientar al tribunal hacia lo importante del caso.
- 12) Estructurar correctamente las respuestas a preguntas múltiples.

13) Reestructurar el alegato en la medida que la respuesta a la pregunta así lo exija.

14) Recapitular adecuadamente con posterioridad a cada pregunta.

Esta actividad presenta dificultades considerables y peligros que es importante considerar cuidadosamente antes de comenzar la audiencia. Es muy recomendable informar a los estudiantes que la audiencia tendrá este estilo, sobre todo cuando están comenzando la práctica de las habilidades orales, para que puedan prepararse como lo exige este desafío.

En cuanto a las dificultades, pueden mencionarse las siguientes:

1) Una audiencia que tiene varias preguntas exige una preparación más exigente para el juez, porque en caso de que las preguntas sean excesivamente alejadas del núcleo de la controversia se corre el peligro de echar a perder la audiencia.

2) La audiencia puede requerir de una mayor extensión, en especial cuando se está comenzando la práctica de las habilidades orales, para poder permitir a los estudiantes realizar su alegato con algo de libertad en ciertos puntos.

3) Este tipo de audiencias son especialmente agotadoras, por lo que no es recomendable utilizarlas en periodos de alta exigencia, como podría ser una fecha próxima a la entrega de un memorial; ni tampoco muy cerca de otro ensayo de alegatos.

En cuanto a los peligros, debe considerarse que:

1) La interrupción constante de la argumentación de los estudiantes por las preguntas de los jueces los puede poner en una situación de estrés que podría superar su capacidad de resistencia. En consecuencia, es posible que, de faltar un buen criterio o tacto para el desarrollo de este tipo de ejercicio, los estudiantes puedan ponerse agresivos o incluso frustrarse hasta llorar o quedar en blanco. Quienes ejerzan el rol de jueces deben ser cuidadosos del modo en que llevan adelante las preguntas, sin dejar de lado los objetivos de esta modalidad de audiencia.

2) La falta de equilibrio entre las preguntas que se hagan a los distintos estudiantes puede llevar a una sensación de arbitrariedad o injusticia. Idealmente, se debe realizar una cantidad equitativa de preguntas a los estudiantes.

Prestando atención a las dificultades y peligros de esta modalidad de audiencia, podrá obtenerse como recompensa un fortalecimiento importante de las habilidades de los estudiantes y en la confianza en sí mismos, en tanto es una actividad bastante desafiante.

9.4.3. Solo preguntas

Esta actividad consiste en que el tribunal realice preguntas que apunten a la explicación por parte del estudiante de los hechos del caso, a través de las cuales este debe proponer su teoría del caso y aprovechar de beneficiar la posición jurídica de su representado. De este modo, corresponde a un ejercicio de carácter informal y conversacional, sin tiempo fijo de desarrollo.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes puedan abstraer del medio formal de realización de las audiencias el contenido de estas para comunicarlo en un contexto diverso. Con ello, se facilita la posibilidad de moldear el estilo personal tanto dentro como fuera de las audiencias, al tratar un mismo tema.

Esta actividad incluye el desarrollo de las siguientes habilidades:

- 1) Responder preguntas de materias jurídicas en un contexto informal y bajo un lenguaje menos estricto, más cotidiano.
- 2) Invitar a la realización de más preguntas encaminadas al desarrollo de la argumentación, a través de la apertura de puntos de duda o de aspectos que generen curiosidad en el interrogador.
- 3) Orientar a los interrogadores para llevarlos a los puntos de discusión que interesen al hablante y favorezcan a su representado.

La principal dificultad que puede traer consigo esta actividad es la falta de impulso del estudiante. Pero esto es parte del ejercicio mismo. Su ocurrencia permitirá, al momento de la retroalimentación, dar cuenta de la falta de impulso y de la necesidad de que durante el alegato el hablante mantenga una posición activa y que oriente al juzgador en el análisis del caso.

9.4.4. Estudiante parte del tribunal

Corresponde a una modalidad de audiencia por medio de la cual uno o más de los estudiantes del equipo participan como miembros del tribunal simulado. Este es un método de eminente carácter complementario, es decir, que puede utilizarse al mismo tiempo que otros de los cuales se mencionan en este capítulo.

El principal objetivo de esta actividad es poner al estudiante en la posición de juzgador, para que entienda y descubra por su cuenta cómo es estar del otro lado de la audiencia.

Esta actividad desarrolla las siguientes habilidades:

- 1) Entender de mejor manera lo que espera el árbitro de sus preguntas, al recibir respuestas más o menos efectivas en relación con las interrogaciones realizadas por el mismo estudiante.
- 2) Orientar al hablante desde una posición de autoridad, y por medio de ello, aprender cómo podría estar recibiendo orientación por parte del tribunal a través de sus preguntas cuando al estudiante le corresponda ser orador.
- 3) Generar empatía para con los juzgadores, a través del desempeño de su función y de la vivencia de los problemas, dificultades e intereses que se desarrollan durante una audiencia para el tribunal.

No hay mayores problemas en la preparación de este tipo de audiencias. Los estudiantes suelen ser, en cierto punto, quienes mejor entienden el caso y las normas aplicables. Sin embargo, es importante que en el desarrollo de la audiencia exista orientación y acompañamiento por parte de un entrenador, para evitar que se generen situaciones de tensión que puedan derivar en conflictos entre los estudiantes. La posición de poder puede llevar a un ejercicio en ocasiones abusivo o inconducente que genere peleas entre los participantes del *Moot*, cuestión que debe evitarse desde la acera de la experiencia y la autoridad del entrenador.

9.4.5. Práctica de introducciones y conclusiones

Corresponde a la exploración y ensayo de los modos de dar inicio y término al alegato. Incluye la práctica de la presentación personal, la introducción a los hechos del caso y la exposición de la guía de ruta o *road map*, que sirve para dar a conocer la estructura del alegato y el *modus operandi* a desarrollar.

Esta actividad es un ejercicio de estructura, retórica y precisión. De estructura, puesto que tanto la introducción como la conclusión deben estar encaminadas a dar cuenta de lo que se expondrá y de lo que se expuso, para ayudar al tribunal a prever y a recordar, respectivamente, respecto de la argumentación desplegada en el alegato. De retórica, ya que es en la introducción y en la conclusión donde preferentemente debe promoverse la imaginación del tribunal de las principales circunstancias fácticas y la evocación de los valores que están en disputa, más allá

de lo que señala el Derecho. De precisión, puesto que el tiempo para llevar a cabo cada cual es limitado y la necesidad de que el tribunal pueda entender, retener y razonar sobre lo alegado demanda una comunicación exacta y clara sobre los elementos fundamentales de la controversia y las posturas de las partes.

Las habilidades que permite desarrollar son las siguientes:

- 1) Identificar correctamente los elementos más importantes de la argumentación.
- 2) Emplear la retórica en la argumentación jurídica en un contexto judicial.
- 3) Ordenar y estructurar el discurso.
- 4) Caracterizar una discusión desde el propio punto de vista, liderando su análisis bajo una perspectiva favorable al interés del cliente.

Debe destacarse como beneficio de esta práctica el que los estudiantes mejoran su confianza al momento de presentar. Tener claridad sobre cómo comenzar y cómo terminar les ayuda a reducir la ansiedad previa al alegato, porque les otorga certidumbre de inicio y fin, sin perjuicio de todavía reconocer que durante el alegato podría haber una infinidad de escenarios posibles. Además, existe el beneficio de que los estudiantes tendrán la oportunidad de probar la concreción de sus habilidades retóricas, proponiendo y observando la respuesta frente a distintas figuras y modos de “dibujar el cuadro” de la disputa⁹³.

Las potenciales dificultades son las siguientes:

- 1) En una etapa incipiente, esta suele ser una actividad más difícil de lo que se podría esperar. En general, los estudiantes son poco precisos o demoran en identificar los aspectos más esenciales de la controversia. Es bueno comenzar con este tipo de actividades desde temprano, pero a la vez es recomendable dar un mayor grado de exigencia en la medida que llevan más tiempo trabajando en el caso. En este sentido, resulta mejor para el aprendizaje práctico de los estudiantes que se centren en la presentación personal y la estructura del alegato al comienzo, para desarrollar elementos retóricos con mayor libertad en una etapa posterior de la preparación para la etapa oral. Esto se explica por el manejo que se obtiene en las fases más avanzadas del

⁹³ Alfredo Bullard y Huáscar Ezcurrea, “Que gane el mejor: ¿cómo ganar un litigio arbitral?” en *Destrezas legales en el litigio arbitral*, de Alfredo Bullard (Lima: Palestra, 2018), 41-42.

Moot y porque después de un tiempo de practicar alegatos, los elementos retóricos que los estudiantes desplieguen en sus introducciones y conclusiones serán, muy probablemente, más adecuados al estilo de una audiencia que aquellos que, por ignorancia, puedan considerar apropiados desde un principio.

2) El uso del tiempo suele ser un aspecto poco considerado por los estudiantes al momento de preparar las introducciones. En este punto es muy importante la orientación que pueda otorgar el entrenador, que contará con más experiencia y que podrá observar, desde su usual posición de miembro del tribunal, cómo el estudiante podría perder gran parte de su tiempo de exposición en elementos iniciales.

3) La improvisación y la memorización excesiva son también dos posibles problemas en esta actividad. Por una parte, puede ocurrir que se asuma que la introducción y la conclusión no debe prepararse, sino que son una consecuencia necesaria del trabajo argumentativo intermedio. Eso no es efectivo. La introducción y la conclusión son partes del alegato que requieren una preparación especial, porque cumplen funciones fundamentales y siguen una lógica diversa de la argumentación general del alegato. Por otro lado, puede pasar que los estudiantes se enfrasquen en desarrollar una introducción o conclusión excesivamente rígida que no atienda a los elementos que pueda demandar la audiencia o el tribunal mismo, a través de sus intervenciones durante el alegato. Esto es particularmente cierto para la conclusión, y ocasional para la introducción, cuando no se es el primero en hablar en la audiencia. Se recomienda el orientar a los estudiantes e invitarlos a preparar su introducción y conclusión, y por tanto no improvisar, pero no a hacerlo bajo una forma tan rígida como para no poder alterarla en el curso de la audiencia.

Por último, cabe señalar que, en tanto ejercicio retórico, el ensayo de introducciones y conclusiones de alegato es un buen contexto para practicar la comunicación no verbal de los estudiantes. Dado que ambos son espacios de síntesis y caracterización del conflicto, la comunicación no verbal toma un rol central, en tanto su contenido es eminentemente emocional, más que informativo⁹⁴. De modo que, si bien a lo largo del alegato tendrán que emplear estas habilidades para acompañar la información y argumentación que entregarán al tribunal, los

⁹⁴ Jerónimo Alayón, *Comunicándonos más allá de las palabras. La importancia de la comunicación no verbal* (Edición del autor, 2021), 25.

estudiantes deben aprovechar el inicio y el final de su alegato para invitar a los jueces a participar del estado anímico propuesto, en un sentido coherente con las emociones que se espera que despierte el caso.

9.4.6. Disminución gradual del tiempo de alegato (“5-2-1”)

Consiste en el desarrollo de alegatos cortos, que van disminuyendo luego de la conclusión del antecesor. Se realiza de una persona a la vez, la cual tendrá que alegar en 5, 2 y 1 minuto, sucesivamente, con la posibilidad o no de ser interrogado por el tribunal. En cualquier caso, cualquiera pregunta realizada, y solo en caso de que haya, debe ser precisa y breve, puesto que la idea es que el estudiante pueda practicar una reducción de su propia estructura en tiempos.

Las habilidades que desarrolla esta actividad son las siguientes:

- 1) Ser capaz de reestructurar el discurso en tiempo muy breve.
- 2) Identificar los puntos clave del alegato y mantenerlos en cada una de las versiones de distinta duración.
- 3) Manejar a voluntad el uso del tiempo.
- 4) Controlar la ansiedad que genera la falta de tiempo.

Un beneficio adicional de esta actividad es la constatación por parte de los estudiantes de que las mismas ideas, por complejas que sean, pueden transmitirse de forma breve y concisa. A través de esta dinámica se practica el decir menos y comunicar más, cuestión fundamental en todo proceso comunicativo. Junto a ello, este es un ejercicio que suele colaborar en el entendimiento de la importancia de la introducción y la conclusión en el alegato por parte de los estudiantes.

Las dificultades que puede presentar esta práctica son las siguientes:

- 1) Para algunos estudiantes puede resultar muy estresante esta disminución de tiempo que los va dejando cada vez con menos espacio para alegar. Típicamente, si se avisa con antelación que el ensayo se realizará a través de esta modalidad, no debería ser un mayor problema. En ese caso, los estudiantes podrán prepararse. Sin embargo, si el ejercicio se inicia sin avisar, puede devenir en una situación límite con posibilidad de colapso. Por ejemplo, enojo y llanto. Para estos efectos, es recomendable iniciar este tipo de actividad cuando se cumplan dos requisitos:

que el manejo del caso esté en una etapa relativamente avanzada y que el desarrollo de las habilidades orales haya alcanzado un mínimo de suficiencia para realizar una audiencia con moderadas aptitudes.

2) El tiempo de este tipo de ensayos suele ser superior al de una audiencia de práctica común. Si bien los alegatos son más cortos, el espacio de descanso entre uno y otro, junto con el tipo de retroalimentación que se entrega o la necesidad de repetir un alegato corto, lleva a que la extensión sea mayor. Por esta razón, se recomienda hacer este ejercicio tomando en cuenta su duración y tratando de incorporar pausas breves entre cada estudiante, para poder conversar la retroalimentación y descansar rápidamente.

9.4.7. Práctica de réplicas y dúplicas

La réplica y la dúplica corresponden al último uso de la palabra durante la discusión por parte del demandante y el demandado, respectivamente, en una audiencia oral. Como tales, revisten una importancia superlativa para la impresión final del tribunal sobre la presentación de cada parte. De ahí que la práctica de réplicas y dúplicas nunca puede dejarse de lado en el entrenamiento para un *Moot*, en donde todas las audiencias incluyen este elemento.

Las réplicas y dúplicas se desarrollan en un periodo corto de tiempo. Lo ideal es que sean simples, precisas y categóricas. Su objetivo es destruir la argumentación de la contraparte, identificando el eslabón más débil de la defensa contraria, exponiéndolo y utilizándolo en su contra.

Dado que las réplicas y dúplicas se confeccionan en base a la argumentación propia del alegato, suelen depender de este. Esto genera el problema de que, para practicar esta forma más específica de argumentar frente al tribunal, se suele desarrollar toda una audiencia hasta el momento de las réplicas y dúplicas. La falta de protagonismo de estas hace que muchas veces a los estudiantes les falten oportunidades para practicarlas como corresponde.

Para superar el problema antes descrito, es posible realizar una práctica por la cual uno alega y todos replican o duplican. El método es simple. Consiste en que se celebre una audiencia con normalidad, pero todos los estudiantes presentes replicarán y duplicarán cuando corresponda hacerlo, excepto aquel contra quien se replica o duplica. Así, los que no alegan se ven en la obligación de utilizar el alegato de su compañero y construir la réplica o la dúplica a partir de

él. Esto permite a los estudiantes comparar su desempeño entre sí y poder comentarlo al finalizar la actividad.

Otra forma de mejorar la calidad de las réplicas y las dúplicas es permitir la repetición de ellas cuantas veces sea necesario para que el estudiante se sienta satisfecho con aquella que le toca realizar. Esta forma de practicar tiene la desventaja de hacer perder el compromiso absoluto por el *role playing*, pero conlleva el beneficio de que los estudiantes pueden revisar y reformular su presentación cuantas veces sea necesario.

Finalmente, debe darse claridad a los estudiantes con respecto a qué tipo de estrategias son impropias para una réplica o dúplica. En este sentido, un clásico error de los estudiantes es seguir alegando en vez de replicar o duplicar. Otro error suele ser la falta de alusión al alegato de la contraparte, lo que los lleva a estar desconectados del ejercicio contradictorio propio del proceso. También, por ejemplo, se equivocan cuando se ponen a revisar el expediente y se toman demasiado tiempo para explicar algo que podrían haber dicho de forma concisa y breve. Es muy importante transmitir de forma efectiva la finalidad de la réplica y la dúplica, para que dicho espacio de alegato no sea utilizado de forma indebida

9.4.8. Tribunal pasivo

Esta modalidad de audiencia consiste en que los miembros del tribunal intervengan poco o no intervengan en absoluto durante los alegatos. Ello incluye tanto las preguntas como las solicitudes de aclaraciones o variaciones de la forma de alegar (por ejemplo, cuando un estudiante habla muy rápido y el tribunal le pide ir un poco más lento).

Su objetivo es permitir a los estudiantes familiarizarse con este posible escenario de audiencia. Funciona además como una modalidad introductoria a la fase oral, puesto que su dificultad suele ser menor en relación con aquellas audiencias donde los miembros del tribunal intervienen activamente. Sin embargo, también puede ser un desafío, en tanto se les pida a los estudiantes que logren activar a este tribunal pasivo, por medio de alegatos interesantes y llamativos que despierten la curiosidad y las ganas de participar de los miembros del tribunal.

Esta es una modalidad de audiencia que no tiene mayores dificultades. Se recomienda su uso a lo largo de todo el proceso de fase oral, de forma alternada con la aplicación de tribunales más activos.

9.4.9. Tribunal activo

Esta modalidad de audiencia es la contraria a la del tribunal pasivo, y, por tanto, consiste en que los miembros del tribunal tomen una postura activa dentro de la audiencia. Su objetivo es preparar a los estudiantes para posibles escenarios de alta complejidad dentro de las audiencias. Esto incluye situaciones con algunas de las siguientes dificultades:

- 1) Exceso de preguntas.
- 2) Preguntas formuladas en modos ininteligibles.
- 3) Preguntas inconducentes o impertinentes.
- 4) Interrupciones constantes a los estudiantes.
- 5) Intervenciones reiteradas que quitan tiempo de alegato.
- 6) Interpelaciones personales a los oradores.
- 7) Preguntas voluntariamente mal formuladas.
- 8) Preguntas capciosas.
- 9) Contraargumentación del tribunal.

La implementación de un tribunal activo presenta distintas dificultades dependiendo de cuáles de las situaciones recién enumeradas son aquellas que se van a introducir en la audiencia. Ello se debe a que algunas de estas situaciones exigen un estudio o manejo superior del caso y el derecho aplicable, ante las posibles desorientaciones que puedan surgir durante la discusión tanto para los estudiantes como para los miembros del tribunal. También presenta la dificultad de que los estudiantes puedan verse sobre exigidos por las circunstancias, hasta el punto de la frustración, el desánimo o incluso el colapso nervioso. Cuando la presión es muy alta, como puede pasar en audiencias donde se interrumpe reiterada e injustamente a una persona que está tratando de alegar, es posible que algunos estudiantes se vean superados. Es deber de los miembros del tribunal velar por la no superación de estos umbrales de presión, para evitar transformar este ejercicio de aprendizaje en una situación de maltrato innecesaria.

9.4.10. Revisión de videos

Además de aprender haciendo, para el desarrollo de las habilidades orales se puede aprender mirando y escuchando. El uso de videos es muy beneficioso para mejorar los alegatos porque les permite a los estudiantes contar con buenos y malos ejemplos de lo que debe hacer un orador. Además, los deja aprender técnicas, ver situaciones que todavía no les ha tocado superar, escuchar formas de hablar nuevas y desarrollar sus habilidades retóricas, entre otros beneficios.

9.4.10.1. Videos de *Moots*

Un primer tipo de videos que son útiles para mejorar las habilidades orales son los videos de *Moots*. Estos videos ayudan a los estudiantes a observar con antelación qué es lo que se espera que logren realizar al final del proceso, cuando sea el momento de la fase oral propiamente tal.

Aquí lo conveniente es ver videos principalmente de las finales, para que los estudiantes accedan a las audiencias de mejor calidad. También es recomendable que observen prioritariamente finales grabadas del *Moot* en el que van a participar, pero que no dejen de revisar videos de las finales de otros *Moots*, para conocer la variedad de estilos y poder nutrirse de las técnicas que se muestren en cada uno de ellos.

Por otra parte, lo mejor es que los estudiantes vean las finales después de estudiar el caso ficticio, y si es posible, los memoriales ganadores. Mientras mejor sea el panorama que tengan sobre el contenido del *Moot* respectivo, mayor será la actitud crítica que puedan mantener ante los finalistas de la competencia que estén revisando.

Finalmente, se recomienda revisar estos videos como equipo. De ese modo, una vez terminado, se puede discutir directamente lo que se acaba de ver y retroceder en conjunto a los puntos de los alegatos que más llamaron la atención. En este tipo de actividades, la orientación de los entrenadores es crucial, en especial al comienzo, cuando los estudiantes no cuentan con todos los conocimientos necesarios para desarrollar una opinión más completa de lo que estudian.

9.4.10.2. Videos de oradores famosos y personas dedicadas a la comunicación

Aunque el *Moot* está delimitado al ámbito del litigio, es útil para los estudiantes observar cómo se desenvuelven en otras áreas quienes se han desempeñado como oradores famosos y personas dedicadas a la comunicación. Aquí consideramos a periodistas, políticos, poetas, actores,

etcétera. Lo importante es que sean personas dedicadas a comunicar oralmente y que sean efectivas en lo que hacen.

El aporte viene tanto por los posibles recursos retórico que los estudiantes pueden aprender de estas personas, como por la capacidad que podrán desarrollar para distinguir las distintas exigencias de los diversos ámbitos comunicativos. En ese sentido, entender bien cómo opera un discurso de un político les ayudará a comparar más precisamente con el modo por el cual opera un alegato de un abogado ante un tribunal.

9.4.10.3. Ficha de análisis de videos

El análisis de los videos tanto de *Moots* como de oradores famosos y personas dedicadas a la comunicación requiere de cierta orientación para ser efectivo. Dicha orientación debe proveer criterios para la identificación de los elementos relevantes del contexto comunicativo y el desempeño de los oradores. Estos criterios deben servir a la vez para que los estudiantes puedan comparar y aprender de la diferencia entre los distintos contextos comunicativos, sus finalidades y exigencias propias.

Para dichos efectos, se recomienda la implementación de la ficha de análisis de videos disponible en el Anexo N° 2 de esta memoria.

9.4.11. Lecturas esenciales sobre expresión oral

La mejora de las habilidades orales incluye la reflexión adecuada sobre las técnicas empleadas en audiencia. Para ello, las lecturas de libros especializados sobre litigación oral son una excelente herramienta de preparación, corrección y meditación del alegato. Hasta cierto punto, los buenos libros adelantan bastante de lo que se puede aprender de forma práctica por medio del ensayo de las audiencias. No obstante, ello no significa que el proceso de aprendizaje pueda desprenderse del aspecto práctico que se desarrolla en la simulación de audiencia. Las lecturas son más bien un complemento y una forma de consolidación de lo aprendido en los ensayos de la fase oral. Además, muchas veces entregan perspectivas distintas que ayudan a tomar una propia postura frente a ciertas técnicas de alegato, lo cual ayuda a los estudiantes a producir su propio estilo como futuros abogados.

Algunos títulos recomendables para para complementar el desarrollo práctico de las habilidades orales de los estudiantes pueden encontrarse en el Anexo N° 1 de esta memoria.

9.4.12. Desarme de alegato

Esta forma de práctica consiste en que el tribunal se dedique a desarmar la estructura de alegato de los estudiantes, con mayor o menor intensidad.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes desarrollen la capacidad de reformular su alegato de conformidad a las exigencias y necesidades del tribunal ante el cual se presentan. Además, su aplicación permite mejorar el manejo de la teoría del caso y dar respuestas precisas a las preguntas, sin evadir lo solicitado por el tribunal.

Este tipo de ejercicio puede ser de una complejidad inapropiada para estudiantes que están comenzando la fase oral y no tienen experiencia en *Moot* anteriores. Generalmente, los estudiantes comienzan alegando de una forma muy apegada a la estructura que preparan a partir de los memoriales. Con el tiempo, y siempre que desarrollen confianza en sí mismos, los estudiantes comienzan a alegar con mayor libertad y flexibilidad, cuestión necesaria para el desarme de alegato.

Los peligros que puede envolver esta actividad están relacionados con la frustración por no poder responder adecuadamente a las solicitudes de los árbitros, algo similar a lo que ocurre con el tribunal activo o con la lluvia de preguntas. Al igual que en esos casos, debe procederse con cuidado y atención.

9.4.13. Asistencia a audiencias reales

Esta actividad posee el mismo fundamento que la revisión de videos: los estudiantes aprenderán viendo cómo un conjunto de personas con experiencia se conduce en la vida real. Esto aplica tanto para aprender cómo funcionan los tribunales como los litigantes.

Existe un valor agregado en la experiencia si uno o más de los profesionales que observan los estudiantes se dedican a conversar con ellos y responder preguntas al final de la audiencia. Esto les permite aclarar dudas y familiarizarse con la personalidad y los modos de los que operan como jueces y litigantes.

Finalmente, resulta evidente que las audiencias más útiles son aquellas que tratan las mismas materias que el *Moot* respectivo. No obstante, las audiencias relativas a otros asuntos sirven también para distinguir los estilos que surgen en cada área del foro. Por lo mismo, se recomienda asistir a audiencias, aunque no puedan ser estrictamente sobre aquello que versa el *Moot*.

9.4.14. Ensayos con otros equipos competidores previo al *Moot*

Esta forma de práctica es particularmente útil en los *Moots* internacionales, porque permite realizar una comparación previa en relación con los estilos de otras naciones y poder así adecuarse al contexto de la competencia. Por su parte, en los *Moots* nacionales la menor cantidad de competidores podría volver indeseable la práctica previa entre los equipos que, muy probablemente, se encontrarán en la competencia. En este sentido, se recomienda practicar con equipos con los cuales no haya enfrentamiento durante el *Moot*. De lo contrario, la espontaneidad del ejercicio se podría perder. Sin mencionar que la competitividad de la práctica cambiaría la disposición de los estudiantes, quienes probablemente intentarían mostrar pocos argumentos, doctrina y jurisprudencia para, a su vez, tratar de conseguir lo contrario de su contraparte.

Los beneficios que trae esta forma de práctica son los siguientes:

- 1) Conocer y aprender de los estilos de otros equipos, en especial en *Moots* internacionales.
- 2) Poner a prueba los argumentos que el equipo ha trabajado de forma interna.
- 3) Enfrentarse a argumentos nuevos.
- 4) Participar de una audiencia con un mayor grado de espontaneidad, considerando que después de varios ensayos internos, sobre todo en equipos pequeños, los argumentos y los estilos se repiten.
- 5) Conocer personas que asistirán a la competencia y hacer amistades y contactos con futuros colegas.
- 6) Fortalecer las relaciones entre las universidades participantes.
- 7) Diversificar los integrantes del tribunal, en tanto los entrenadores de los equipos tendrán la oportunidad de hacer preguntas y calificar a los estudiantes contrarios.

En general, las dificultades de este tipo de ensayos son las mismas que uno interno, salvo por el hecho de que no se conoce necesariamente el criterio de los entrenadores del otro equipo. En este sentido, un peligro posible es la excesiva competitividad de los miembros del tribunal, que pertenecen a equipos rivales. Debemos ser cuidadosos de que el ejercicio no se vuelva un medio de hostigar a los estudiantes con preguntas que no ayuden a la discusión, salvo en cuanto haya

habido un acuerdo previo de los equipos en que la audiencia será más bien agresiva. Aquí vale recordar los consejos que se han esbozado con anterioridad sobre la prevención de conductas abusivas durante los ensayos.

9.4.15. Ensayo individual focalizado con correcciones inmediatas

Esta actividad consiste en la práctica de alegatos enfocada en la identificación y corrección inmediata de los errores cometidos por los estudiantes. El hecho de traer consigo varias interrupciones de retroalimentación vuelve a este tipo de audiencias menos realistas, pero no por ello menos útiles. De hecho, muchas veces ocurre que, en los ensayos internos o externos tradicionales, la retroalimentación llega demasiado tarde como para que el estudiante logre vincular el consejo del tribunal con la conducta específica que debe cambiar. Por eso, estos ensayos son funcionales para que los estudiantes tengan una mejor consciencia de aquello que tienen que mejorar y de cómo mejorarlo.

Los beneficios que conlleva esta forma de práctica incluyen:

- 1) Identificar de forma precisa los errores de forma y fondo que estén cometiendo los estudiantes.
- 2) Facilitar el registro para el estudiante de aquellos aspectos que debe mejorar en sus alegatos.
- 3) Perfilar rápida y eficientemente el estilo que se espera que el estudiante obtenga a través de sus alegatos.
- 4) Ganar experiencia en interrupciones continuas y manejo de la frustración.
- 5) Orientar en el estudio de contenido y la práctica de oratoria por parte de los estudiantes.

En cuanto a sus dificultades, este tipo de práctica exige mucha dedicación por parte del entrenador o los entrenadores. Esto debe tomarse en cuenta al momento de programar ensayos individuales focalizados y coordinarse con el resto de las actividades de los otros miembros del equipo.

Además, por su individualidad, el tiempo que exige se multiplica de conformidad a la mayor cantidad de estudiantes que se hagan parte, cuestión que no ocurre en las audiencias tradicionales.

Por otra parte, es recomendable emplear este tipo de prácticas solo una vez que los estudiantes se hayan familiarizado con la generalidad del ejercicio oral que se espera que trabajen a lo largo del *Moot*. Cuando no poseen dicha familiaridad, es posible que no entiendan bien las correcciones y sugerencias que los entrenadores les hagan al momento del ensayo individual focalizado.

Finalmente, se debe considerar por parte de los entrenadores que este tipo de ejercicios pueden ser más o menos invasivos con el avance técnico de cada estudiante. En consecuencia, hay que ser cautelosos con no abrumar con correcciones, dando la sensación de que todo lo avanzado está mal. En términos simples, hay que ser empáticos con el estudiante, sobre todo cuando es nuevo en la dinámica del *Moot*.

9.4.16. Tribunal lego

Un tribunal lego consiste en una o más personas que desempeñan el rol de juez, pero sin ser expertas en Derecho. Es decir, es un tribunal compuesto por personas comunes y corrientes, ajenas al mundo jurídico.

En principio podría parecer extraño recomendar que los estudiantes practiquen frente a personas que no entienden en profundidad el asunto que se les presenta. No obstante, precisamente por esta falta de contexto y contenido jurídico es que el tribunal lego puede ser un gran aporte a la formación oratoria de los estudiantes. Ello se debe a que muchas veces, enfrascados en la intención de sonar lo más “jurídicamente” posible, los estudiantes cometen el error de complicar el lenguaje hasta obstaculizar la comunicación efectiva con el tribunal. De ahí que al posicionarlos frente a personas que no buscan el rigor técnico, sino más bien la persuasión del sentido común del que sí participan, los estudiantes se verán forzados a adecuar su discurso a un público diferente, pero no tan distinto del tribunal, que está compuesto también por personas que entienden y prefieren los argumentos simples, pero sólidos. Así las cosas, aunque saca un poco de contexto a los estudiantes, el tribunal lego les enseña o al menos recuerda que la argumentación jurídica es un ejercicio comunicativo que exige una depuración suficiente para llegar a buen puerto.

Los beneficios del tribunal lego, entonces, pueden enunciarse del siguiente modo:

- 1) Invitar a los estudiantes a emplear un lenguaje sencillo y práctico para la elaboración de su argumentación jurídica.
- 2) Desarrollar una actitud empática en los estudiantes para con los miembros del tribunal.
- 3) Aprender a manejar una retroalimentación diversa a la típica de un conjunto de expertos en derecho.
- 4) Descubrir los principios de justicia desde un punto de vista ordinario y menos técnico.
- 5) Aprender a manejar preguntas distintas, enfocadas generalmente de forma más precisa en los hechos del caso por sobre el derecho.

Este tipo de actividad no reúne mayores dificultades para su desarrollo. En general, los tribunales legos son menos exigentes que los compuestos por expertos en Derecho. Además, suelen presentar una mayor curiosidad por estar en la poco usual posición de tener que tomar una decisión frente a un conflicto entre terceros. En general, la dinámica es fácil y simple. Puede emplearse desde muy temprano en la formación de los estudiantes en materia de oratoria.

9.4.18. Gestión de la confianza del estudiante en sí mismo

Si bien esta no es una actividad concreta, sí es una arista que no debe dejarse nunca de lado a lo largo del trabajo con los estudiantes en un *Moot*. Dado que la finalidad última de un alegato es persuadir al tribunal, resulta clave que quien esté alegando confíe tanto en su teoría del caso como en sí mismo. En su trabajo realizado hasta entonces, en sus habilidades, en sus conocimientos y en su talento.

Por ello es que todas y cada una de las actividades antes descritas deben propender a construir y fortalecer la confianza de los estudiantes en sí mismos. Esto no significa que se deba omitir o suavizar los comentarios a los estudiantes solo para evitar que se sientan tristes o frustrados. El camino hacia el perfeccionamiento de las habilidades personales está lleno de altos y bajos, y sentirse frustrado en ocasiones es normal. Lo importante es que los comentarios sean constructivos y empáticos. No olvidar nunca que son estudiantes en un proceso personal de aprendizaje, no meramente competidores dentro de una competencia. La finalidad pedagógica del *Moot* debiera ser, definitivamente, siempre el núcleo de la actividad. Si no estamos compitiendo para formar mejores personas y profesionales, ¿para qué estamos compitiendo en absoluto?

Cualquiera sea el modo que deba tomar, y siempre respetando los tiempos, los estilos y las motivaciones de cada estudiante, la gestión de la confianza del estudiante en sí mismo es un pilar fundamental en la formación a través del *Moot*.

10. Experiencia de la cátedra de Derecho Civil de los profesores Francisco González Hoch y Francisco Alvarado García en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, con un *Moot* interno no competitivo.

10.1. Descripción de la actividad.

Durante el segundo semestre del año 2020, la cátedra de Derecho Civil de los profesores Francisco González Hoch y Francisco Alvarado García llevó a cabo un modelo de *Moot* interno no competitivo. El semestre en que se llevó a cabo la actividad correspondía a la materia de responsabilidad extracontractual, “Derecho Civil V” dentro de la malla curricular de la carrera de Derecho en la Universidad de Chile.

En el mismo sentido filosófico y pedagógico que se ha explicado durante este trabajo, la finalidad de la cátedra era entregar una oportunidad a los estudiantes de poder desarrollar habilidades prácticas cuyo desarrollo típicamente queda relegado de forma tardía a la vida profesional, verse inmersos en una actividad desafiante y entretenida, y proveerles la ocasión de poder aprender de forma práctica el Derecho.

Para el cumplimiento de dichos objetivos, la cátedra elaboró un *Moot* interno no competitivo, es decir, una actividad forense simulada basada en un caso ficticio donde no existía un equipo ganador final. Este último aspecto, aunque en principio pueda sonar contradictorio con la esencia competitiva del *Moot*, no resulta necesariamente opuesto a sus objetivos. Tomando en cuenta la centralidad del elemento educativo en el *Moot* que se ha sostenido en este trabajo, puede seguir calificándose como tal a esta actividad, que se manifestó como una forma de evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes en un contexto simulado. En concreto, el *Moot* interno no competitivo realizado en la cátedra correspondió al examen del curso, llamado “*juicio simulado*” para facilitar el entendimiento de los estudiantes desde la cultura jurídica que manejan.

Los estudiantes trabajaron en equipos de a cuatro miembros, salvo excepciones de menor número que se generaron por la deserción o cambio de algunos estudiantes. En total, hubo ocho equipos.

Los ayudantes del curso se distribuyeron de modo tal que cada equipo contaba con uno o dos ayudantes encargados de orientarlos y resolver dudas formales. Los ayudantes también cumplieron un rol de mediadores en las ideas, invitándolos a investigar sobre ciertos temas y disuadiendo a los estudiantes de entrar en perspectivas demasiado alejadas de la finalidad del ejercicio, sin necesariamente privarlos de cometer dichos errores. Además de la tarea de acompañamiento, se realizó una ayudantía en la cual se explicaron elementos fundamentales para la preparación de la actividad. Por ejemplo, se explicó la idea de teoría del caso, cómo abarcar y utilizar la evidencia disponible y de qué modo intentar ser más persuasivos ante el tribunal.

El *Moot* contó, a diferencia de lo que ocurre con otros modelos más tradicionales, con varios casos ficticios a la vez. Esto se justifica por la intención de la cátedra de poder ampliar el campo de investigación y preparación de los estudiantes en cuanto a las materias del curso. Precisamente, cada caso trataba aspectos diversos de la responsabilidad extracontractual, así como daños de variada naturaleza y cuestiones jurídicas distintas. Cada equipo debía participar en dos casos. En uno debían demandar, mientras que en el otro contestar la demanda del equipo contrario. Cada caso incluía, además de una relación relativamente breve de los hechos, un conjunto de elementos de prueba ficticios. Dichos elementos de prueba variaban dependiendo del caso. Entre ellos, podían contarse correos electrónicos, conversaciones de WhatsApp, oficios de instituciones públicas, reglamentos de convivencia escolar, antecedentes financieros de empresas, etcétera. Todos ellos fueron elaborados íntegramente por el equipo docente de la cátedra.

Desde la recepción de los casos, cada equipo contó con aproximadamente seis semanas para la confección y entrega del memorial de demanda. Luego, y tras una breve pausa de un par de días, cada equipo tuvo aproximadamente tres semanas para realizar y entregar el memorial de contestación. Antes de cada entrega final se llevó a cabo la entrega de un esquema de preparación de memorial, con la finalidad de monitorear el buen avance de los estudiantes en la actividad por parte de los ayudantes del curso.

Con posterioridad a la entrega de los memoriales de contestación, los equipos contaron con unos días antes de los alegatos orales ante los tribunales simulados. Los tribunales estuvieron compuestos por los profesores de cátedra y por el o los ayudantes a cargo de cada equipo. En

ellos, dos miembros de cada grupo debían alegar respecto de la demanda preparada y los otros dos miembros debían alegar respecto de la contestación.

Finalmente, tras la actividad los estudiantes recibieron retroalimentación de los miembros del tribunal, tanto respecto a cuestiones sustanciales y de manejo de contenidos, como respecto a cuestiones formales y de estilo en el alegato.

10.2. Mecanismos de evaluación.

Los mecanismos de evaluación incluidos dentro del *Moot* interno no competitivo fueron la revisión de los memoriales de demanda y contestación, junto con sus respectivos esquemas, y la valoración de los alegatos orales realizados al final del ejercicio.

Dentro de la revisión de los esquemas, no hubo criterios de evaluación concretos, dejando un espacio prudencial a los ayudantes encargados de cada equipo. Esto se debió a que la idea de los esquemas era asegurar que los estudiantes no comenzaran a trabajar demasiado tarde, en atención a la falta de experiencia que casi la totalidad de los alumnos presentaba respecto a este tipo de actividades, que toman mucho más tiempo del que muchas veces se piensa en un principio. Por lo mismo, las evaluaciones de los esquemas no se centraron tanto en su contenido, sino más bien en el hecho de que los estudiantes se encontraran avanzando de forma efectiva, tuvieran un plan de acción, una teoría del caso y un esquema de trabajo.

En cuanto a la revisión del memorial de demanda, se utilizó la siguiente tabla de criterios⁹⁵:

Elementos evaluados y criterios asociados	Puntaje máximo	Puntaje asignado
Cumplimiento de formalidades - Formato de memoriales - Formato de citas - Respeto de la extensión mínima y máxima	1	
Manejo de los hechos - Correcto y exhaustivo uso de los hechos del expediente		

⁹⁵ Las tablas presentadas en esta sección fueron elaboradas por el autor de esta memoria, en cumplimiento de sus tareas como ayudante de la cátedra de los profesores González y Alvarado. Las tablas se reproducen tal y como fueron presentadas a los estudiantes al momento de su evaluación.

- Estricta limitación al contenido del expediente, sin inventar o deducir hechos más allá de lo racionalmente permitido - Citas adecuadas a los hechos	1	
Adecuada argumentación de derecho - Coherencia y lógica en la argumentación - Fundamentación doctrinaria y jurisprudencial - Correcto y exhaustivo empleo de las normas aplicables	2	
Empleo de la evidencia disponible - Sustento de la argumentación jurídica y fáctica en los elementos de prueba ofrecidos en el expediente - Correcta ordenación de la evidencia	1	
Escritura persuasiva - Expresión clara, simple y precisa de las ideas - Uso adecuado de puntuación - Estructuración de las ideas que facilita el entendimiento del lector - Apoyo eficaz en elementos de hecho y derecho para sustentar las ideas presentadas	1	
Punto base	1	
Total	7	

En cuanto a la revisión del memorial de contestación, se utilizó la siguiente tabla de criterios:

Elementos evaluados y criterios asociados	Puntaje máximo	Puntaje asignado
Cumplimiento de formalidades - Formato de memoriales - Formato de citas - Respeto de la extensión mínima y máxima	0,5	
Manejo de los hechos - Correcto y exhaustivo uso de los hechos del expediente - Estricta limitación al contenido del expediente, sin inventar o deducir hechos más allá de lo racionalmente permitido - Citas adecuadas a los hechos	1	
Adecuada argumentación de derecho - Coherencia y lógica en la argumentación	1,5	

- Fundamentación doctrinaria y jurisprudencial - Correcto y exhaustivo empleo de las normas aplicables		
Empleo de la evidencia disponible - Sustento de la argumentación jurídica y fáctica en los elementos de prueba ofrecidos en el expediente - Correcta ordenación de la evidencia	1	
Escritura persuasiva - Expresión clara, simple y precisa de las ideas - Uso adecuado de puntuación - Estructuración de las ideas que facilita el entendimiento del lector - Apoyo eficaz en elementos de hecho y derecho para sustentar las ideas presentadas	1	
Contestación adecuada de la demanda - Se responde derechamente cada uno de los puntos levantados en la demanda - Se refutan o al menos se ponen en duda los argumentos de la demandante - Logra controvertir eficazmente la posición jurídica de la demandante	1	
Punto base	1	
Total	7	

Como se puede apreciar, existen algunas diferencias de puntaje asignado y de elementos en cada una de las dos tablas anteriores. En la segunda se destina parte del puntaje en la capacidad del escrito de contestar efectivamente a la contraparte, dando cuenta de que demanda y contestación son dos ejercicios comunicativos distintos y que requieren formas distintas de abarcarse. No obstante, se mantienen cuestiones básicas como el cumplimiento de formalidades y el buen uso de las reglas gramaticales, así como el empleo efectivo de la evidencia y el manejo de los hechos del caso.

Finalmente, con respecto a la valoración de los alegatos orales, los criterios empleados fueron los de la tabla siguiente:

Elementos evaluados y criterios asociados	Puntaje máximo	Puntaje asignado
Estructura del alegato		

<ul style="list-style-type: none"> - Determina el orden de ideas que presentará - Sigue su estructura pero es capaz de reordenarla en caso de que el tribunal lo dirija a una sección específica - Estructura clara, simple e inteligible - Realiza una introducción y cierra con un petitorio 	0,5	
<p>Estilo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de una velocidad adecuada para que el tribunal entienda lo que alega - Correcta modulación - Uso de un lenguaje adecuado para una audiencia - Respeto del tiempo señalado en las reglas 	0,5	
<p>Manejo de los hechos y uso de evidencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hace una correcta relación de los hechos del caso - Se limita a los hechos presentados en el expediente - Utiliza estratégicamente la evidencia del expediente en favor de su cliente - Identifica correctamente los puntos controvertidos en materia fáctica - <u>Contestación</u>: aprovecha la evidencia citada por su contraparte para favorecer a su cliente, o al menos, la refuta o cuestiona de forma razonable 	1	
<p>Argumentación jurídica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hace uso de la normativa aplicable de forma correcta y exhaustiva - Hace referencia a fuentes doctrinales y jurisprudenciales con autoridad suficiente y que apoyan o fundan su argumentación jurídica - Identifica correctamente los puntos controvertidos en materia jurídica 	1,5	
<p>Manejo de preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de identificar lo que se le pregunta - Responde directamente lo solicitado - Si es necesario, altera la estructura de su alegato para responder adecuadamente la pregunta - Hace alusión al expediente de forma estratégica, favoreciendo el interés de su cliente - Aprovecha inteligentemente las preguntas para avanzar en su alegato y presentar más argumentos en favor de su cliente - Responde las preguntas aludiendo a la normativa aplicable y a las fuentes doctrinales y jurisprudenciales relevantes 	2	
<p>Persuasividad</p>		

- Es capaz de persuadir al tribunal en cuanto a su posición jurídica y lo solicitado en consecuencia - Emplea herramientas argumentativas y retóricas encaminadas a persuadir al tribunal - Muestra confianza en su alegato y transmite dicha confianza al tribunal	0,5	
Punto base	1	
Total	7	

10.3. Encuesta de opinión de los estudiantes.

Tras finalizar la actividad, se llevó a cabo una encuesta de participación voluntaria con los estudiantes del curso para conocer su opinión y perspectivas respecto al trabajo realizado. Participaron en dicha encuesta 20 estudiantes de un total de 33 que componían el curso.

La encuesta contó con preguntas relativas tanto a la actividad específica de la cátedra como al método desplegado, correspondiente a un *Moot* interno no competitivo. Al final de la encuesta se dio un espacio para que los estudiantes dieran una opinión abierta y personal sobre la actividad, con la finalidad de escuchar apreciaciones más complejas que pudieran haber sido pasadas por alto con las preguntas generales.

A continuación se realizará un resumen de los resultados centrales de la encuesta, para finalizar con algunas observaciones de interés relativas a las respuestas de los estudiantes.

10.3.1. Sobre las etapas de la actividad

Un 55% de los estudiantes consideraron que ambas etapas fueron igualmente importantes dentro de la actividad, frente a un 40% que prefirió la etapa escrita y un 5% que eligió la etapa oral.

Esto se condice con la opinión de que ambas partes les gustaron de igual forma al 50% de los encuestados, aunque en la misma pregunta, un 35% prefirió la etapa oral (que como vimos, fue considerada más fácil), mientras que solo un 15% consideró que le gustó más la etapa escrita.

Por otra parte, ante la pregunta sobre cuál fase les resultó más desafiante, el 65% de los estudiantes consideró que la escrita fue la más difícil, seguido de un 25% que votó por la oral, cerrando el total con un 10% de encuestados que mencionaron haberse sentido igualmente desafiados por ambas partes.

10.3.2. Sobre el acompañamiento por los ayudantes

En una escala de importancia de 1 a 5, un 65% consideró que el acompañamiento por los ayudantes fue de la mayor importancia (5). Un 30% percibió este acompañamiento como medianamente relevante (3), y solo un 5% lo encontró más que positivamente importante (4).

Esto guarda relación con las respuestas de los estudiantes ante la pregunta “¿Qué destacarías y qué criticarías de la forma de acompañamiento de los ayudantes?”. Si bien hubo varios alumnos que se encontraron altamente satisfechos y no mostraron ninguna crítica, también hubo un grupo no menor que consideraron que al acompañamiento le faltó cercanía o que, derechamente, fue insuficiente.

Así, como comentarios positivos, podemos encontrar los siguientes:

- “En general, encuentro que los ayudantes están muy presentes en el desarrollo de la actividad educacional. Compartimos mucho tiempo con ellos en los seminarios y fueron de gran ayuda en el juicio simulado. Además encuentro que son una de las mejores maneras de acercarnos con la materia, de resolver dudas, entre otras cosas”.
- “Destaco todo el trabajo previo que hicieron para poder llevar acabo (sic) este juicio simulado, creando casos y sus antecedentes. Personalmente nuestro caso requería mucha atención ya que habían (sic) detalles que podían reforzar o hacer inútil nuestra estrategia, y los consejos del ayudante nos guiaron bien con respecto a eso”.
- “No tengo nada que criticar. El ayudante que nos tocó a mí y a mi grupo fue espectacular, muy apañador y se notó que de verdad quería ayudarnos a hacer muy bien este ejercicio del juicio simulado. Todo eso nos motivó aún más a mejorar, a buscar ayuda cuando la necesitábamos y a confiar tanto en nosotros como en nuestro propio trabajo”.

Mientras tanto, como comentarios negativos, podemos identificar los siguientes:

- “(...) Se echó de menos quizá una supervisión un poco más activa en la etapa de redacción de los escritos. La cantidad de info y factores que hay que manejar puede resultar un poco abrumadora cuando se está por primera vez en una instancia como ésta”.
- “Que estén un poco más presentes, vale decir, reuniones con él/ella 2 veces a la semana de mínimo 1 hora, cuando se esté acercando la fecha de entrega, cosa de que sean una ayuda efectiva cuando más la necesitemos”.

- “No sé si todos serían igual a los nuestros, pero faltó acompañamiento, no hubo mayor retroalimentación ni consejos. A excepción de la ayudantía que se hizo para la fase oral que fue muy buena y de mucha ayuda”.
- “Debería en muchos casos estar un poco mas (sic) presentes”.
- “La verdad mi ayudante a cargo no nos presto (sic) mucha ayuda, sino que más bien orientaciones generales sobre como avanzar, por lo que la mayoría (sic) del esfuerzo fue por parte de nosotros”.

Finalmente, llama la atención que ante la pregunta “¿Te gustaría, cuando seas más grande, acompañar o ayudar a estudiantes de derecho para aprender a litigar?”, un 80% de los encuestados respondió que sí y un 20% respondió que no lo saben, no existiendo siquiera un solo alumno que tuviera definido su rechazo por el esfuerzo de enseñar a otros.

10.3.3. Sobre los casos y las aclaraciones

En una escala de dificultad de 1 a 5, un 70% de los encuestados consideró que los casos tenían una complejidad de 4. Solo el 5% consideró que la dificultad era de un nivel 5, mientras que un 25% calificó los casos como de dificultad media (3).

En esta sección de la encuesta resulta de interés observar que hubo dos preguntas que tuvieron una respuesta positiva unánime. La primera es “¿Te pareció más interesante el caso por el hecho de incluir evidencia?”, y la segunda es “¿Te gustaría tener más actividades como ésta durante tus estudios de derecho?”. Es decir, todos los estudiantes encuestados disfrutaron más el ejercicio por el hecho de acercarse más a la realidad al incluir evidencia y no meras hipótesis narrativas, deseando que hubiese más actividades prácticas de este tipo durante la carrera.

Este deseo unánime de tener más actividades así se condice con que el 45% de los encuestados señala no haber tenido nunca un ejercicio como el presente, donde se mezclan habilidades escritas y orales. Ante la misma pregunta, un 15% responde haber tenido una sola vez un ejercicio así, y un 40% declara haber tenido actividades como esta un par de veces.

10.3.4. Sobre los alegatos

En esta sección hay que comenzar destacando que el 100% de los encuestados considera que es necesario incluir un curso para la enseñanza específica de habilidades orales y de persuasión en la carrera de Derecho. Es decir, los alumnos dan cuenta de una necesidad frente a la cual tuvieron

que enfrentarse concretamente al momento de preparar los alegatos: nadie los había preparado antes para esta actividad. Por este mismo motivo, previsto por el equipo docente de la cátedra de los profesores González y Alvarado, se agregó una ayudantía sobre la fase oral con pequeñas indicaciones y recomendaciones para el momento de los alegatos. No obstante, una ayudantía no puede suplir un vacío que debiera suplirse por la Facultad de Derecho.

Esta unanimidad se complementa con el nivel de dificultad de la preparación de los alegatos que percibieron los estudiantes. En efecto, un 50% de los encuestados consideró, en un rango de dificultad de 1 a 5, que la preparación de los alegatos les resultó muy desafiante (5), seguido de un 25% que la encontró desafiante (4), un 20% que lo encontró medianamente desafiante y un 5% que la encontró poco desafiante (2).

Consultados con respecto a su experiencia previa en alegatos como el presente, un 40% contestó no haber tenido que hacer un alegato nunca durante la carrera, un 25% señaló haber tenido una sola oportunidad, un 30% mencionó haberlo hecho un par de veces y un 5% afirmó haberlo hecho muchas veces.

Curiosamente, a pesar de la crítica de los estudiantes y de la evidencia de la poca práctica que tienen alegando en la universidad, cuando se le preguntó a los encuestados sobre qué tan satisfechos estaban con sus alegatos un 45% respondió, en una escala de 1 a 5, estar muy satisfechos (5), mientras que un 40% afirmó estar satisfechos (4) y un 15% estar medianamente satisfechos (3). No hubo nadie que estuviera insatisfecho (2) o muy insatisfecho (1).

Algunas de las opiniones sobre el desempeño de los alegatos que resultan de mayor interés son las siguientes:

- “Tanto la nota como la experiencia fueron buenas, si bien fue un ejercicio extenuante también fue muy gratificante, ayudó a reconocer las propias habilidades”.
- “Creo que hice un buen alegato, especialmente porque los compañeros del otro grupo contestaron nuestra contestación, por lo que hubo que adaptarse en el momento. Sin embargo, en el momento de la réplica me faltó atender todos los puntos planteados por los compañeros”.
- “La verdad puse bastante tiempo en el desarrollo de la actividad, mucho tiempo de trabajo con mis compañeras, así que si me siento feliz con el resultado. No obstante, creo

que al ser la primera vez participando en este tipo de actividades se me dificultó un poco, sobretodo (sic) porque uno se pone bajo mucha precisión (sic) y siempre estar los nervios de por medio, que pueden jugar en contra de lo que uno sabe. Fuera de ello de todos modos fue una gran actividad para crecer como estudiante de derecho y talvez (sic) como próximo abogado que tenga que enfrentarse a un litigio”.

- “Más que nada por el trabajo en equipo. La selección de cada aspecto a nombrar o no fue preparada cuidadosamente de manera grupal y cumplí con transmitir ese mensaje de manera clara y convincente, y logré atenerme al tiempo reglamentario (lo que fue sumamente desafiante y requirió preparación previa). Por supuesto qué hay margen de mejora, pero estoy más que conforme para tratarse de mí primer alegato”.
- “Me costó la réplica, manejar mejor los tiempos, la naturalidad, me faltó equilibrar mejor la memoria con la expresión corporal”.
- “Fueron bastantes objetivos en la forma de evaluación y consideraron que habia (sic) un largo trabajo previo antes, por lo que no fue una instancia estresante sino que más bien enriquecedora”.
- “Le (sic) tenía miedo a las experiencias orales en la carrera, con esto lo superé”.

10.3.5. Opinión y calificación general de la actividad

Algunas de las opiniones más interesantes son las que siguen:

- “Sinceramente la actividad me gusto (sic) demasiado. Anteriormente había tenido la posibilidad de participar en un juicio simulado pero en esa instancia no fue igual, esto porque no tuvimos que hacer un escrito con todas las formalidades y tampoco tuvimos un alegato oral con todos las exigencias (sic) que se nos presentaron en esta cátedra. Creo que en sí es una gran oportunidad para adquirir habilidades orales y también para ver cuanto (sic) uno sabe acerca de una materia y del mismo modo ver en que (sic) parte uno puede estar fallando o debilitado. Del mismo modo, la actividad es una forma de acercarse a la práctica y nos ayuda a perderle un poco el miedo a los litigios”.
- “Es una tremenda actividad que exige a los estudiantes a sacar lo mejor de sí, a aplicar todas sus habilidades y conocimientos aprendidos, y se aprende mucho más que para un examen oral tradicional. [L]a cantidad de notas que se tienen dentro de la misma

evaluación lo hace mas (sic) ameno, contrastado con un examen oral normal, cuyo resultado es difícil de predecir, teniendo una sola oportunidad para aprobar o no”.

- “Fue quizá muy exigente para considerarlo como "una actividad más" del curso, debió ser más central”.
- “Me gustó tanto la actividad que me inscribí en un curso de oratoria y otro de negociación en [C]oursera, que me han ayudado a ver mejor mis falencias, me habría gustado que hubiera habido más retroalimentación, sobre todo al finalizar la fase oral, pero se entiende que no hubo tiempo, igualmente podría haberse hecho un documento a modo de pauta pero más detallada que el que se entregó, lo mismo para la etapa escrita, aunque desconozco si pasó igual en todos los grupos, en mi caso al menos al final fue demasiado autodidacta, si bien hubo acompañamiento creo que no fue el suficiente para el estándar (sic) que tiene el curso, que es alto tanto en lo que se nos pide como estudiantes como en lo que se nos entrega, creo que quedó un poco al debe, pero igualmente fue muy provechosa la actividad en general...”.
- “Es claro que el juicio simulado es una tarea muy complicada, que envuelve retos personales significativos en la mayoría de los estudiantes, sí éstos se lo tomasen en serio. Es importante el trabajo en grupo, y en ocasiones ello puede plantear diversos problemas que le confieren una complejidad superior a una instancia que per se es compleja. Tal fue mi caso. En mi grupo, hubo personas que no realizaron ninguna investigación, y que su aporte fue reducido si no nulo. Luego, un integrante decidió irse de la cátedra. Es difícil, y real, imaginarse cómo lidiar con situaciones como éstas en el marco del juicio simulado. Pero ocurren, y en la vida real, no son tan infrecuentes. La única forma que creo posible enfrentar free riders, es siendo más empático (sic) con quien sí se esforzó, y ruega ayuda u orientación. Me parece que, debiéramos ser más abiertos para criticar el trabajo del otro, pues es la única forma de perfeccionarnos, y no ocultar dicha situación como especie de deslealtad por el grupo, o cuestiones por el estilo. Creo que debiera ganarse más en sinceridad, y respeto, antes que ser políticamente correcto e hipócrita. Uno aprende, en última instancia, siendo sincero y retroalimentándose con los demás, tanto con las críticas constructivas como aquellos comentarios que sólo critican el mal trabajo del otro; ambos procesos debieran ir comunicándose el uno con el otro, de manera que sólo parece razonable criticar el trabajo de otra persona, sin aportar

comentario constructivo, cuando es claro y evidente la negligencia del estudiante. Y esto último, no tanto para los profesores, sino para los ayudantes, como intermediarios entre aquellos y los estudiantes”.

- “Que fue demasiado larga y agotadora, pero que valió la pena para un aprendizaje mas holístico, ante todo, me produce problema el hecho de que consume demasiado tiempo y pasa a llevar la disposición del tiempo para los demás ramos y la vida afuera del estudio del derecho”.
- “Increíble. Más que enseñar sólo el derecho civil, enseña a ser abogado litigante. Además se aprende mucho a trabajar en equipo logrando un resultado de calidad. No es la única forma de enseñar ni nada por el estilo, pero sí que es un muy buen complemento a las otras metodologías de evaluación. Hacen falta más instancias así en la enseñanza del derecho”.
- “El juicio simulado tiene justamente un acercamiento a cómo debería ser la educación del derecho, esto es, saber aplicarlo en un caso concreto y poder defender tanto de manera escrita como oral una posición jurídica”.

11. Experiencia de los equipos de la Universidad de Chile participantes en el Vis Moot

La Universidad de Chile participó por primera vez en el Vis Moot en su vigesimosexta versión, realizada entre octubre de 2018 y abril de 2019. Desde entonces ha participado de forma ininterrumpida bajo el liderazgo del profesor Francisco González Hoch, quien se ha desempeñado como su principal entrenador.

El primer equipo estuvo conformado por Javiera Miranda, Antonia Silva, Vicente Guíñez, Carlos Troncoso, Ignacio Varas, Javiera Mieres y Ricardo Vergara. Además, contó con la participación de un variado equipo de coentrenadores, entre los cuales se encontraron Claudio Osses, Thomas Bullemore, Dione Meruane y Josefina Movillo.

En esta primera participación los estudiantes, coentrenadores y entrenador tuvieron la oportunidad de viajar a la ciudad de Viena, lugar donde se realiza la fase oral de la competencia. Allí pudieron trabar amistad con varios equipos de todos los continentes y participar de la competencia de arbitraje comercial internacional más grande del mundo. La Universidad de Chile se ubicó en el lugar 76 de un total de 372 equipos participantes de la fase oral.

El segundo equipo estuvo conformado por Laura Rojas, Karola Lay, Consuelo Maldonado, Antonia Sanders, Felipe Hernández, Benjamín Pacheco, Montserrat Bruñol y Elizabeth Campos. En esta ocasión, los coentrenadores fueron Claudio Osses, Vicente Guíñez y Ricardo Vergara, los últimos dos antiguos *Mooties*.

En esta segunda participación fue la primera vez que la Universidad de Chile participó en *premoos* presenciales. El primero de ellos tomó lugar en Buenos Aires, Argentina, en el cual participaron seis equipos provenientes de Chile, Argentina, Brasil y Uruguay. La Universidad de Chile fue representada por Laura Rojas y Benjamín Pacheco como oradores, y fueron acompañados por los coentrenadores Claudio Osses y Ricardo Vergara. El segundo *premoos* del que participaron fue aquel organizado por el CAM Santiago, donde solo concurrieron la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, debido a la incipiente pandemia por Covid-19. Consistió en un encuentro amistoso donde también hubo expositores que trataron el arbitraje comercial internacional, la compraventa internacional de mercaderías y el Vis Moot en sí (lo cual, por supuesto, estuvo a cargo del profesor Francisco González Hoch).

Debido a la pandemia por Covid-19, se suspendió la fase oral presencial en la ciudad de Viena. Sin embargo, en un esfuerzo notable de coordinación por parte de los organizadores, se llevó a cabo el primer Vis Moot *online*. A pesar de ello, el equipo de la Universidad de Chile decidió no participar de la fase oral, en atención a la incertidumbre que existía en aquel entonces respecto a la pandemia y a la dificultad de coordinar los ensayos previos a la competencia.

El tercer y último equipo que ha participado del Vis Moot en representación de la Universidad de Chile estuvo conformado por Antonia Sanders, José Abarca, Trinidad Alonzo y Vicente Caputo. Para esta versión, el equipo de coentrenadores tuvo un aumento de participantes, incluyendo a Ricardo Vergara, Laura Rojas, Vicente Guíñez y Felipe Hernández, antiguos *Mooties*; y a Bruno Orrego, Matías González, Javiera Pérez y Montserrat Castro, quienes habían participado de otros *Moots* en representación de la Universidad de Chile (Moot Madrid y Competencia Internacional de Arbitraje).

Dado que la pandemia por Covid-19 no parecía acabar prontamente, los organizadores decidieron desde un principio informar que la fase oral sería *online*, al igual que el año anterior. De este modo, el entrenamiento de los estudiantes se adecuó desde un principio al uso de videoconferencias.

Aunque lo anterior no era lo ideal para la experiencia de los estudiantes, trajo interesantes beneficios. Por una parte, permitió que por primera vez la Universidad de Chile participara del Vis East, competencia hermana del Vis Moot, que se lleva a cabo anualmente en la ciudad de Hong Kong, China, en la misma época de la competencia en Viena. Por otra parte, esto permitió que la Universidad de Chile participara en más *pre moots*, obteniendo importantes logros en ellos. El equipo participó del *Premoot* de Estambul (quedando dentro de los mejores 8 equipos de un total de 40), el *Premoot* de Varsovia (ganando el primer lugar de un total de 24 equipos), el *Premoot* de Sri Lanka y el *Premoot* del CAM Santiago, donde Antonia Sanders obtuvo el tercer lugar como mejor oradora de la pre-competencia.

La dupla de estudiantes que participó en el Vis East (Hong Kong) estuvo compuesta por Trinidad Alonzo y José Abarca. Aquí el equipo logró el puesto 90 de un total de 147 equipos.

La dupla de estudiantes que participó en el Vis Moot (Viena) estuvo compuesta por Antonia Sanders y Vicente Caputo. En esta tercera participación en Viena, el equipo de la Universidad

de Chile pasó por primera vez a las rondas eliminatorias de la competencia, ubicándose entre los mejores 64 equipos. En concreto, el equipo se ubicó en el puesto 52 de un total de 389 equipos de todo el mundo que participaron de la fase oral.

Este logro sin duda se debe a la experiencia acumulada durante las dos competencias anteriores, pero sobre todo, a la pasión y gran esfuerzo que demostraron los estudiantes que compusieron el equipo de la versión 2020-2021.

Durante todas las versiones en las que ha participado la Universidad de Chile en el Vis Moot, se ha creado un curso que otorga créditos académicos a los participantes. En él se coordina un extenso y riguroso entrenamiento, tanto por el profesor Francisco González Hoch como por los coentrenadores. Desde el mes de agosto de cada año, es decir, dos meses antes del inicio de la competencia, se realizan actividades de nivelación y práctica para que el equipo llegue bien preparado a la recepción del caso del *Moot*. Cada año las actividades se han ido perfeccionando, así como la bibliografía que acompaña al curso y la técnica de enseñanza de las destrezas de litigación.

Además, se ha invitado a los antiguos *Mooties* a seguir participando de otros *Moots* y a volver a formar parte del equipo para el Vis Moot de la Universidad de Chile. Así ha ocurrido con Laura Rojas, Vicente Guíñez, Ricardo Vergara y Felipe Hernández, quienes después de haber participado como estudiantes han sido parte luego del equipo de entrenadores. Por lo demás, hay *Mooties* que han participado también en la Competencia Internacional de Arbitraje (Laura Rojas, Karola Lay, Ricardo Vergara y Javiera Miranda); y un *Mootie* que ha participado en el Moot Madrid (Ricardo Vergara).

12. Conclusiones

El Derecho Civil puede y debe ser enseñado con un enfoque práctico que les permita a los estudiantes aprender desde un principio cómo aplicar las instituciones más generales del Derecho. De lo contrario, el estancamiento en la teoría seguirá produciendo abogados que no sepan utilizar su creatividad en la litigación, que carezcan de un criterio jurídico suficiente para desenvolverse en el foro y que no puedan resolver los problemas de sus clientes.

El aporte que puede realizar el *Moot* para la enseñanza del Derecho desde una vertiente práctica es enorme. Acerca a los estudiantes a la litigación, les permite aplicar los conocimientos teóricos de forma entretenida y les otorga la oportunidad de superar varios desafíos personales y profesionales encaminados a una formación del carácter que no se encuentra en otros métodos.

A través del *Moot* se mejoran la escritura, la oratoria, la retórica, la investigación, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la autoconfianza de los estudiantes. Además, los profesores se benefician al contar con alumnos mejor preparados y las universidades generan estrechos lazos institucionales con otras casas de estudio y con firmas de abogados relacionadas con el *Moot*.

Pero, sobre todo, el *Moot* genera un entusiasmo en estudiantes y profesores participantes que no genera cualquier método de enseñanza del Derecho. Los alumnos se vuelven verdaderos fanáticos de estas competencias, participando una y otra vez en distintas áreas junto a distintas personas, por el mero gusto y afán de disfrutar la base misma de su profesión, esto es, la argumentación jurídica. Y los profesores cuentan con una oportunidad para ejercer la docencia de forma cercana, directa y permanente, mientras dura el *Moot*.

En otras palabras, y como suelen decir siempre al comienzo del Vis Moot en el clásico *Wiener Konzerthaus* (Casa de Conciertos de Viena) de esa hermosa ciudad, el *Moot* es una competencia donde, al final, todos somos ganadores.

Referencias

- Aedo, Cristián. «¿Hacia dónde se encamina la formación por competencias?, ¿Formación de abogados o juristas? Mitos y realidades.» En *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano, 53 - 75. Santiago: Editorial Libromar Ltda., 2012.
- Alayón, Jerónimo. *Comunicándonos más allá de las palabras. La importancia de la comunicación no verbal*. 2º ed. Edición del Autor, 2021.
- Alessandri, Arturo, Manuel Somarriva, y Antonio Vodanovic. *Tratado de derecho civil. Partes preliminar y general*. Séptima. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 2009.
- Altenkirch, Markus, Ragnar Harbst, Annette Keilmann, Lisa Reiser, y Jörg Risse. *The Complete (but Unofficial) Guide to the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*. 4º. Editado por Jörg Risse. C.H.Beck-Hart-Nomos, 2017.
- Bancayán, Carlos. «Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria.» *Paideia XXI* 3, nº 4 (Noviembre 2013): 109 - 119.
- Barrientos, Francisca, y Juan Ignacio Contardo. *Casos prácticos del derecho de las obligaciones*. Santiago: Thomson Reuters, 2020.
- Barrientos, Marcelo. *Derecho sucesorio, metodología de casos*. Santiago: Tirant lo Blanch, 2019.
- Barrington, Louise. «The Vis East Moot at Fifteen Years: Looking Back and Looking Forward.» Editado por Romesh Weeramantry y John Choong. *Asian Dispute Review* (Hong Kong International Arbitration Center) 20, nº 1 (2018): 20 - 23.
- Baskind, Eric. *Mooting. The Definitive Guide*. Londres/Nueva York: Routledge. Taylor and Francis Group, 2018.
- Baytelman, Andrés, y Mauricio Duce. *Litigación penal. Juicio oral y prueba*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2001.

- Bergsten, Eric. «The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot and the Teaching of International Commercial Arbitration.» *Arbitration International* (LCIA) 22, n° 2 (2006): 309 - 314.
- Blanco, Rafael, Mauricio Decap, Leonardo Moreno, y Hugo Rojas. *Litigación Estratégica en el Nuevo Proceso Penal*. Santiago: Lexis Nexis, 2005.
- Bullard, Alfredo, y Huáscar Ezcurra. «Que gane el mejor: ¿cómo ganar un litigio arbitral?» En *Destrezas legales en el litigio arbitral*, de Alfredo Bullard, 19 - 46. Lima: Palestra, 2018.
- Coloma, Rodrigo. «El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile.» *Ius et Praxis* 11, n° 1 (2005): 133 - 172.
- Cuneo, Andrés. «El instituto de docencia e investigación jurídicas.» En *Derecho y Sociedad*, de Gonzalo Figueroa, 13 - 19. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1978.
- Domínguez, Ramón. «La influencia de la doctrina francesa en el Derecho chileno.» En *De la codificación a la descodificación. Cuadernos de análisis jurídicos. Colección derecho privado*, de Fundación Fernando Fueyo, editado por Carlos Pizarro y Mauricio Tapia, 61 - 80. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales Escuela de Derecho, 2005.
- D'Ors, Álvaro. *Una introducción al estudio del derecho*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1989.
- Ducci, Carlos. *Derecho civil. Parte general*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1994.
- Evans, Keith. *Advocacy at the Bar. A Beginner's Guide*. Londres: Financial Training, 1983.
- Fach, Katia, y Alexandra Rengel. «El aprendizaje a través de la simulación en el moot practice: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES.» *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n° 9 (Enero 2013): 23 - 48.
- Figueroa, Gonzalo. *Curso de derecho civil*. 3°. Vol. I. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1994.
- Frontaura, Carlos, Carolina Barriga, y María Francisca Jara. *Casos para la Enseñanza del Derecho*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015.

- Garner, Bryan. *Black's Law Dictionary*. Novena. West, 2010.
- Gaubatz, John. «Moot Court in the Modern Law School.» *Journal of Legal Education* 31, n° 1/2 (1981): 87-107.
- Gerber, Paula, y Melissa Castan. «Practice Meets Theory: Using Moots as a Tool to Teach Human Rights Law.» *Journal of Legal Education* 62, n° 2 (Noviembre 2012): 298 - 310.
- Gillespie, Alasdair. «Mooting for Learning.» *Journal of Commonwealth Law and Legal Education* 5, n° 1 (2007): 19 - 37.
- González-Vázquez, Beatriz. «¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario.» *Revista Complutense de Educación* (Ediciones Complutense) 30, n° 3 (2019): 781 - 795.
- Jocelyn-Holt, Emilia. *Del caos al imperio del derecho. La Búsqueda de la Justicia en Shakespeare*. Santiago: Rubicón Editores, 2017.
- Katzenbach, Jon, y Douglas Smith. «The Discipline of Teams.» *Harvard Business Review*, Julio - Agosto 2005: 1 - 11.
- Kee, Christopher. *The art of argument. A guide for mooting*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Kozinski, Alex. «In Praise of the Moot Court - Not!» *Columbia Law Review* 97, n° 1 (Enero 1997): 178 - 197.
- Lebovits, Gerald. «Winning Oral Argument. Do's And Don'ts.» *Queens Bar Bulletin*, Noviembre de 2008: 12 - 13.
- Letelier, Enrique. «Viejos y nuevos debates en torno a la enseñanza del derecho.» En *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano, 77 - 94. Santiago: Editorial Librotecnia Ltda., 2012.
- Maxwell, John. *The 17 undisputed laws of teamwork*. S/I: Nelson Impact, 2003.
- Merryman, John. *La tradición jurídica romano-canónica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

- Ortiz, Dorys. «El constructivismo como teoría y método de enseñanza.» *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, nº 19 (2015): 93 - 110.
- Paolinelli, Italo. «La coordinación interdisciplinaria en la enseñanza del derecho.» En *Derecho y Sociedad*, de Gonzalo Figueroa, 97 - 104. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1978.
- Perales, María del Pilar, y David Ramos. «Alternative Dispute Resolution and Career Education: Mooting its Way through the Study Plans.» *Spain Arbitration Review / Revista del Club Español del Arbitraje*, nº 2 (2008): 67 - 74.
- Perraudeau, Michel. *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Pinto, Yenny. «Implementación de ABP en el curso de derecho del trabajo I.» En *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano, 245 - 259. Santiago: Editorial Libromar Ltda., 2012.
- Ringel, Lewis. «Designing a Moot Court: What to Do, and Suggestions for How to Do It.» *Political Science and Politics* 37, nº 3 (Julio 2004): 459 - 465.
- Rodríguez, María. «La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual.» *Revista Electrònica d'Investigaciò i Innovaciò Educativa i Socioeducativa* 3, nº 1 (2011): 29-50.
- Rosende, Hugo. *Derecho aplicado. 101 casos prácticos*. Santiago: Thomson Reuters, 2014.
- Seraglini, Christoph. «Most Effective Teaching Methodologies for International Arbitration: Traditional Teaching v. Experiential Teaching.» En *The Evolution and Future of International Arbitration*, de Stavros Brekoulakis y Julian Lew. Kluwer Law International, 2016.
- Serrano, José, y Rosa Pons. «El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.» *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13, nº 1 (2011): 1 - 27.
- Snape, John, y Gary Watt. *The Cavendish Guide to Mooting*. Segunda. Londres: Cavendish Publishing Limited, 2000.

Valenzuela, Rodrigo. *Decidir, juzgar, persuadir. Un ensayo sobre la formación del abogado*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2017.

Vásquez, María Fernanda. «¿Qué debiera contemplar la enseñanza del derecho privado en la actualidad? Un estudio sobre la necesidad de la interdisciplinariedad y la utilización del método comparado.» En *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, de Christian Scheechler, editado por Cristián Aedo y Cristián Delpiano, 209 - 243. Santiago: Editorial Libromar Ltda., 2012.

Vis Moot, Association for the Organisation and Promotion of the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot. «<https://vismoot.pace.edu/>» 2020. https://vismoot.pace.edu/media/site/28th-vis-moot/the-rules/28th%20Vis%20Moot%20Rules_FINAL.pdf (último acceso: 7 de Febrero de 2021).

Welty, Tara. *Handling Teamwork and Respect for Others*. Nueva York: Chelsea House Publishers, 2009.

ANEXO N° 1

LIBROS RECOMENDADOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

EN LAS FASES ESCRITA Y ORAL

- Altenkirch, Markus, Ragnar Harbst, Annette Keilmann, Lisa Reiser, y Jörg Risse. *The Complete (but Unofficial) Guide to the Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*. 4° ed. Editado por Jörg Risse. C.H.Beck-Hart-Nomos, 2017.
- Garner, Bryan y Antonin Scalia. *Making your Case. The Art of Persuading Judges*.
- Kee, Christopher. *The art of argument. A guide for mooting*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Lucas, Stephen. *The Art of Public Speaking*. 10° ed. McGrawHill, 2008.
- Valenzuela, Rodrigo. *Decidir, juzgar, persuadir. Un ensayo sobre la formación del abogado*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2017.

ANEXO N° 2

¿Cuál es el contexto comunicacional?	
¿Quién es la audiencia?	
¿Por qué el hablante se dirige a la audiencia?	
¿Qué busca obtener el hablante de la audiencia?	
¿Puede la audiencia intervenir en el discurso del hablante? ¿Cómo?	
Ante la afirmativa, ¿cómo afecta la intervención de la audiencia en el discurso del hablante?	
¿Cómo emplea y qué importancia tiene el uso de silencios en el discurso del hablante?	
¿Qué tipo de lenguaje paraverbal utiliza y prefiere el hablante? ¿Por qué? ¿Qué efectos tiene en la audiencia el uso de los recursos empleados por el hablante?	
¿Utiliza el hablante apoyo audiovisual o material de algún tipo? ¿Cuál? ¿Qué efecto y utilidad tiene sobre la audiencia?	
¿Qué errores verbales comete el hablante?	

¿Qué errores paraverbales comete el hablante?	
¿Qué errores argumentativos comete el hablante?	
¿Plantea réplicas el hablante? ¿Cómo lo hace?	
¿Está preparado para recibir y hacer preguntas el hablante?	
¿Cómo administra su tiempo el hablante?	
Señala el aspecto que más te gustó del hablante y explica por qué.	
Señala el aspecto que menos te gustó del hablante y explica por qué.	