

Clases de Derecho para estudiantes activos¹

CARLOS BERNAL*

RESUMEN

Dos propósitos de la enseñanza para estudiantes de Derecho son la retención de información más allá de los exámenes y el desarrollo de las habilidades profesionales de los abogados. Estos objetivos se cumplen mejor cuando los estudiantes de Derecho desempeñan un papel activo durante las clases. Sin embargo, la tradicional división que existe en muchos países entre, por una parte, las clases magistrales masivas y, por otra, las tutorías en grupos pequeños restringe el papel activo de los estudiantes a las últimas. El objetivo de este artículo es desafiar esta práctica común. Para ello, propondré y explicaré una técnica para impartir clases magistrales de Derecho que, de acuerdo con Cavanagh (2011), llamaré “clase práctica” (*lectorial* es la locución original en inglés). La clase práctica es una mixtura entre una clase magistral (*lectures*) y una tutoría (*tutorial*). Combina, así, la presentación de información de fondo con algunas actividades prácticas diseñadas para estimular a los estudiantes a reflexionar sobre situaciones hipotéticas, responder preguntas concretas y compartir sus opiniones con el resto de sus compañeros y con el profesor. En este sentido, la clase práctica alienta la interlocución. Se

¹ Título original: *Law Lectures for Active Learners*, traducido al español por Federico L. De Fazio (Investigador del Instituto “Ambrosio L. Gioja”, Becario de Maestría de UBACyT) y Martín Aldao (Investigador del Instituto “Ambrosio L. Gioja”, Becario Posdoctoral del CONICET).

* *Macquarie Law School*, Sidney, Australia. Quisiera agradecer a Ashleigh Whittaker y Catherine Greentree por su útil asistencia de investigación en este proyecto. Asimismo, he recibido generoso apoyo para la elaboración de este proyecto por parte de la Macquarie Law School y la Macquarie University, Faculty of Arts. El autor agradece a los traductores por su encomiable trabajo. A Laura Clérico por sus valiosos comentarios, así como a los asistentes a dos presentaciones previas de borradores de este texto, la primera en la Facultad de Derecho de la City University of Hong Kong en octubre de 2012 y la segunda en la Facultad de Humanidades en la Macquarie University en marzo de 2013.

trata de un tipo de acercamiento a la enseñanza centrado en el estudiante, cuyos fundamentos pedagógicos se encuentran en los principios del constructivismo. Argumentaré que la “clase práctica” ofrece ventajas sobre el tradicional enfoque dogmático propio de las clases magistrales y, en consecuencia, debería ser preferida a dicho enfoque.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes activos - Pedagogía de la enseñanza - Impartición de clases - Constructivismo - Enseñanza del Derecho.

Law Lectures for Active Learners

ABSTRACT

Two purposes of teaching to law students are the retention of information beyond the exams and the development of professional skills. These goals are better achieved when the student is an active learner. However, the traditional divide between massive lectures and small tutorials requires students to be active learners in tutorials but not in the lectures. The aim of this paper is to challenge this common practice. I accomplish it by outlining a teaching technique for lecture delivery that, following Cavanagh (2011), I will call “lectorial”. The lectorial is a mixture between a lecture and a tutorial. It combines presenting background information with some practical activities designed to encourage students to reflect on hypothetical situations, answer concrete questions, and share their opinion with fellow students and the lecturer. In this way, the lectorial encourages interlocution. It is a student-centred approach to lecturing, whose pedagogical foundations are to be found in the principles of constructivism. I present a case for the proposition that the lectorial offers advantages over the traditional dogmatic approach to delivering massive law lectures. Consequently, it should be preferred.

KEYWORDS

Active Learning - Teaching Pedagogy - Lecture Delivery - Constructivism - Law Lectures.

I. INTRODUCCIÓN

Dos propósitos de la enseñanza para estudiantes de Derecho son la retención de la información más allá de los exámenes y el desarrollo de las habilidades profesionales de los abogados. Estos objetivos se cumplen mejor cuando los estudiantes desempeñan un papel activo durante las clases y no, en cambio, cuando los estudiantes son pasivos. Sin embargo, la tradicional división entre clases magistrales masivas (que en el mundo anglosajón se denominan *lectures*) y tutorías en grupos pequeños (que en el mundo anglosajón se llaman *tutorials*) lleva a centrar en estas últimas casi todas las probabilidades de lograr dichos objetivos: en este sentido, sólo en las tutorías se suele demandar a los estudiantes que desempeñen un papel activo.

Asimismo, es común que las clases de Derecho se impartan mediante la técnica tradicional, en la cual todo se reduce a una explicación del conocimiento por parte del profesor. Ello se debe a que, por lo general, la enseñanza del Derecho implica la exposición, ante un gran número de alumnos, de información jurídica compleja y profusa, acuñada en un lenguaje altamente tecnificado y que se refiere, sobre todo, al contenido de las fuentes del Derecho y a la estructura de las instituciones jurídicas. Por lo tanto, es habitual que los profesores de Derecho impartan sus clases de una manera muy tradicional, centrada en el profesor. Esto disminuye las posibilidades de interlocución entre el profesor y los estudiantes, así como el nivel de compromiso de estos últimos en cuanto a desempeñar un papel activo en el aula. Esto contradice ciertos principios pedagógicos básicos. Tal como Elen (y otros) resaltan, la interlocución es un aspecto central en el ciclo de enseñanza y aprendizaje.² En efecto, mientras, por un lado, incrementa la retención del conocimiento para el futuro, por el otro, fortalece la comunicación oral y la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico, habilidades esenciales para los estudiantes de Derecho.

Esta práctica común para impartir clases debe ser desafiada. Tanto las presiones financieras sobre las institucionales de educación superior,

² JAN ELEN, Geraldine, Rebecca Leonard, CLAREBOUT y Joost, LOWYCK, "Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think", en *Teaching in Higher Education*, vol. 12, nro. 1, 2007, p. 105.

como los avances en las técnicas de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de Internet, han conducido a un menor contacto cara a cara entre el profesor y el estudiante. Hoy más que nunca es necesario optimizar este contacto, con el fin de lograr los propósitos de la enseñanza. Incluso las clases magistrales pueden ser impartidas de una manera que permita a los estudiantes comprometerse con el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una forma activa. El principal interrogante es: ¿Qué tipo de enfoque debería adoptarse para alcanzar tal fin?

El objetivo de este trabajo es proveer una respuesta a esta pregunta. Para tal fin, este artículo comienza con una descripción crítica del enfoque tradicional para impartir clases y con la exposición de sus insuficiencias. El artículo sostiene que estos enfoques ponen mayor énfasis en la explicación del contenido por parte del profesor y en la memorización por parte de los estudiantes que sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo. Esto resulta insuficiente para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de orden superior, tal como el que la titulación en Derecho exige. El artículo también resalta cómo ciertas teorías pedagógicas actuales defienden la necesidad de revisar y transformar los inadecuados enfoques tradicionales, como el que predomina en las clases magistrales en Derecho. Mediante el análisis de dicho marco teórico, discutiremos algunos principios y estrategias diseñados por las teorías constructivistas del aprendizaje y por las teorías que estudian las llamadas zonas de desarrollo próximo, así como la literatura más relevante que, al responder a ciertas evidencias empíricas, proponen una visión “transaccional” de los papeles que el profesor y el alumno deben desempeñar dentro del ambiente de aprendizaje. La teoría constructivista indica que resulta más sencillo retener el conocimiento y desarrollar las habilidades analíticas mediante un aprendizaje basado en la indagación que por medio de las estrategias tradicionales de impartición de clases magistrales. Finalmente, el artículo reconstruirá las ideas acerca de clase práctica (*lectorial*) de Cavanagh,³ con el propósito de delinear una metodología de la clase práctica para las clases magistrales de Derecho. Las ventajas del mo-

³ CAVANAGH, Michael, “Students’ experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures”, en *Active Learning in Higher Education*, vol. 12, nro. 1, 2011, p. 23.

delo de clase práctica se ilustran por medio de un ejemplo acerca de su uso en un curso específico concreto.

Antes de la primera sección, sin embargo, es necesario todavía clarificar el concepto de clase práctica. Nos referimos con ello a una técnica para impartir clases cuyo propósito principal estriba, en primer lugar, en la creación de una interlocución entre el profesor y el estudiante y, como consecuencia de ello, en la creación de las condiciones necesarias para que el estudiante asuma una posición activa. En este sentido, es una mixtura entre una clase magistral y una tutoría. La clase práctica combina, entonces, la presentación de información de fondo con actividades prácticas diseñadas para alentar en los estudiantes la reflexión acerca de situaciones hipotéticas, la resolución de preguntas concretas y el compartir sus opiniones con el resto de sus compañeros y con el profesor. De esta manera supone un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante.

II. EL ENFOQUE TRADICIONAL: UN TERRENO PERFECTIBLE

Es bien sabido que el tipo tradicional de clase magistral es un pilar de las instituciones de enseñanza superior con 800 años de tradición.⁴ Sin embargo, a menudo se ha debatido si tal permanencia es atribuible simplemente a la inercia pedagógica,⁵ o si, por el contrario, hay elementos de la clase magistral tradicional que resultan indicativos de una práctica docente exitosa.

La etimología de “clase magistral”, originada en el término alemán *Vorlesung**, que significa “leer en voz alta” un texto, da cuenta de la naturaleza didáctica de la clase magistral tradicional.⁶ Es este tipo de enfoque dogmático el que precisa ser revisado. Así como los libros ya

⁴ LAURILLARD, Diana, *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*, 2ª ed., Routledge, 2002.

⁵ CUBAN, Larry, “The durability of teacher lecturing and questioning: Historical inertia or creative adaptation?”, en <<http://larrycuban.wordpress.com/2011/06/05/the-durability-of-teacher-lecturing-and-questioning-historical-inertia-or-creative-adaptation/>>, 2011.

* NdT: La referencia al cognado alemán *Vorlesung* proviene del término *Lecture* que ha sido traducido al español como *Clase Magistral*.

⁶ FRIESEN, Norm, “The lecture as a transmedial pedagogical form: A historical analysis”, en *Educational Researcher*, vol. 40, nro. 3, 2011, p. 95.

no están “específicamente diseñados para caber en el atril”,⁷ la tradicional clase magistral ya no resulta el diseño más adecuado para acomodarse a las evolucionadas circunstancias pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.⁸

Sin embargo, muchos continúan adhiriendo a este modelo, toda vez que, como argumenta Lattas, genera la confianza de una “implícita fidelidad” hacia el “formato de rutina”.⁹ Los argumentos que se aducen para apoyar el uso de este método de enseñanza en las clases de Derecho son de dos tipos: el primero sostiene que el principal propósito de una clase de Derecho es proveer a los estudiantes de conocimientos básicos acerca de “lo que el Derecho es” y cómo este se relaciona con la vida en sociedad, por ejemplo, mediante la explicación del contenido de las fuentes del Derecho del sistema jurídico del país en el que se imparte la clase (la constitución, las leyes, los casos, las regulaciones, los contratos y los tratados internacionales). El segundo sostiene que existe una asimetría entre el profesor y el estudiante, lo cual genera dificultades para que se desarrolle una interlocución en una igualdad de plano: así, por un lado, mientras que el profesor conoce el contenido de las fuentes del Derecho, el estudiante aún no las comprende, y, por el otro, mientras el profesor ya es capaz de pensar como un abogado, el estudiante aún no está preparado para pensar de esta manera.

Como consecuencia, el docente que imparte una clase magistral soporta toda la carga del proceso de enseñanza y aprendizaje. El éxito de la clase magistral pasará a depender enteramente de la preparación y de las habilidades expositivas del profesor. En este modelo, un profesor altamente calificado, que posea un don para la comunicación oral y que tenga un amplio y actualizado conocimiento sobre la materia, es considerado una garantía de éxito. Correlativamente, el rol del estudiante es siempre pasivo: debe entender las explicaciones del profesor, comprender los conceptos, y repetirlos o aplicarlos de un modo contextualizado. Por

⁷ BRIGGS, Asa y Peter BURKE, *A social history of the Media: From Gutenberg to the Internet*, 3ª ed., Cambridge, 2009.

⁸ KING, Alison, “From sage on the stage to guide on the side”, en *College Teaching*, vol. 41, 1993, p. 30.

⁹ LATTAS, Judy, “Inquiry based learning: A tertiary perspective”, en *Agora*, vol. 44, nro. 1, 2009, p. 12.

supuesto, los estudiantes pueden preguntar durante la clase pero, por lo general, sus preguntas estarán dirigidas a pedir aclaraciones en relación con los conceptos expuestos por el profesor y se moverán usualmente dentro del marco teórico que este ha trazado. Rara vez se estimula a los estudiantes a plantear preguntas que desafíen directamente los puntos de vista presentados durante la clase. En este sentido, el conocimiento del Derecho que es transmitido se convierte en dogmático; se presenta como una verdad que ha de ser aprehendida y no como un conjunto de proposiciones abiertas a la crítica o al debate. Ello resulta contrario al principio pedagógico según el cual, el cuestionamiento y la crítica son esenciales para el aprendizaje y para la comprensión, sobre todo en el caso de la enseñanza del Derecho. Tal como demostraremos más adelante, el modelo de clase práctica fomenta en los estudiantes el involucramiento activo con el contenido del Derecho, en lugar de pretender una pasiva retención del mismo.

Para examinar las carencias del enfoque clásico, es prudente mirar hacia el contexto y los antecedentes de los alumnos a quienes se imparten las clases de Derecho. En muchos países existe un cierto grado de inconsistencia entre el tipo de conocimiento impartido en las escuelas de enseñanza media y las expectativas acerca de las capacidades de racionalización que se exigen a los estudiantes primerizos en una facultad de Derecho. Es frecuente que se espere que ya en el primer año, los estudiantes tengan la capacidad de leer y comprender conceptos jurídicos desde una perspectiva teórica. Esta suposición explica por qué los profesores suelen exponer discusiones complejas en torno a las teorías del Derecho. No obstante, es poco razonable presumir que los estudiantes, sin un entrenamiento previo en los específicos modos de pensamiento de la doctrina jurídica, sean capaces de comprender en toda su extensión, y de aplicar, esas aserciones teóricas. Aquí no se sostiene que los estudiantes de primer año sean incapaces de aproximarse de manera intuitiva a esta forma de razonar; por el contrario, lo cierto es que dichos estudiantes ingresan a la facultad de Derecho dotados de una capacidad natural de razonamiento que debe ser moldeada y desarrollada mediante la interlocución en las clases y no simplemente presupuesta.

Es poco probable que una actitud pasiva en el aprendizaje facilite la familiarización de los estudiantes de primer año de Derecho con el co-

nocimiento teórico básico. Ciertamente, en los comienzos de la carrera, para los estudiantes puede resultar bastante dificultosa la optimización de sus capacidades analíticas, cuando deben participar en una estructura “no interactiva”,¹⁰ en la que los profesores imparten un monólogo preparado para estudiantes pasivos.¹¹ Este tipo de “modelo de transmisión de la educación” es, como afirma Laurillard, “una muy poco confiable manera de transferir el conocimiento desde las fuentes del profesor hasta los apuntes de los estudiantes”.¹² Tal modelo es incapaz de alcanzar los objetivos de retención del conocimiento jurídico a largo plazo, así como de desarrollo de aquellas habilidades jurídicas básicas, tales como el pensamiento analítico y crítico o la solución creativa de problemas jurídicos.

Sin embargo, estas insuficiencias no hablan en contra de las clases magistrales en sí mismas sino, más precisamente, en contra de las clases magistrales de estilo tradicional. Larry Cuban argumenta que la persistencia de las clases magistrales es directamente atribuible a su flexibilidad y adaptabilidad.¹³ La clase magistral es un concepto genérico bajo el cual se agrupan las sucesivas evoluciones del modelo original. La manera en que esa historia es contada debería cambiar con las épocas y las circunstancias y, de hecho, lo hace. Como explica Cuban, la clase magistral puede tomar muchas formas. Es capaz de incorporar las modernas concepciones centradas en el estudiante, así como también modelos inquisitivos de orden superior, vinculados a una concepción del estudiante como un elemento activo del proceso educativo. En el mismo sentido, Friesen entiende que en lugar de negar por entero la utilidad de las clases magistrales, éstas deberían evolucionar junto con el empleo de, por ejemplo, las nuevas tecnologías de la comunicación, a fin de “reflejar y reforzar las perspectivas epistemológicas y gnoseológicas prevalecientes y apoyar su propagación”.¹⁴ Es una responsabilidad de las instituciones

¹⁰ LAURILLARD, *Rethinking university teaching*, cf. nro. 4.

¹¹ FOREMAN, Joel, “Next-generation educational technology versus the lecture”, en *EDUCAUSE Review*, vol. 38, nro. 4, 2003, p. 13; LAURILLARD, *Rethinking university teaching*, cf. nro. 4.

¹² LAURILLARD, *Rethinking university teaching*, cf. nro. 4, pp. 91, 94.

¹³ CUBAN, cf. nro. 5.

¹⁴ FRIESEN, cf. nro. 6; FRANZEL, Sean, “The lecture: A case study in the intermediality of academic instruction”, en FRIESEN Norm & Richard CAVELL (eds.), *Media Transatlantic: Media theory in North America and German-speaking Europe*, Conference held

de enseñanza asegurar que las clases magistrales sean constantemente evaluadas y reevaluadas, y propiciar aquellos modelos que promuevan que los estudiantes se involucren plenamente con los contenidos que deben estudiar. De esta manera, se evitará aquella expresión de tedio de los estudiantes reflejada en su “mirada vidriosa”.¹⁵

Así llegamos a un punto crítico en el que se hace necesario interrogarse si, tal como numerosos reformadores pedagógicos han afirmado, la tradicional clase magistral dogmática resulta ya obsoleta, o si, a la luz de los datos empíricos, puede adaptarse mediante la inclusión de prácticas novedosas tendientes a mejorar el proceso de aprendizaje. En las siguientes secciones se sostendrá, de forma contraria a aquellos que afirman que se deben abolir las clases magistrales (pensamos que se trata de una parte del currículum firmemente establecida y de suma relevancia para la docencia de los contenidos de la carrera de Derecho), que dicha estructura necesita una adaptación a la luz de los modernos recursos y descubrimientos teóricos, a fin de maximizar los niveles de aprendizaje. Una interlocución dinámica y dialógica entre el estudiante y el profesor, que tenga en cuenta los problemas señalados anteriormente y que supere los límites de la clase magistral tradicional, resulta necesaria a fin de convertir a la facultad de Derecho en un foro práctico, estimulante y pedagógicamente apropiado.

III. LA CREATIVIDAD SOFOCADA: LA NECESIDAD DEL “PENSAMIENTO DIVERGENTE”

Al argumentar sobre la necesidad de un cambio respecto del paradigma educativo, Sir Ken Robinson considera que la educación como tal no debería “anestesiarse” las habilidades de los estudiantes sino, por el contrario, debería apuntar a “despertar aquello que los estudiantes llevan en el interior de sí mismos”. En su libro, *The Element*, sostiene que el enfoque clásico en torno a la educación resulta asfixiante para el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes jóvenes. Con cla-

at University of British Columbia, Vancouver, 8-10 April, 2010 [Conference program] (pp. 35-36). Disponible en la Internet en: <http://www.mediatrans.ca/final_conference_program.pdf> (consultado el 13 de marzo de 2013).

¹⁵ CUBAN, cf. nro. 5.

ridad, señala: “La Educación es, supuestamente, un sistema pensado para el desarrollo de nuestras habilidades naturales y, de esta manera, permitirnos forjar nuestro camino en el mundo. En lugar de ello, el sistema educativo termina sofocando el talento y las habilidades individuales de muchísimos estudiantes y eliminando sus motivaciones de aprender”.¹⁶

En lo que concierne a la educación jurídica, las clases deberían cultivar la creatividad y, al mismo tiempo, fomentar el “pensamiento divergente”. Robinson entiende a la creatividad como la habilidad de arribar a conceptos novedosos y valiosos. Esto exige un previo desarrollo del proceso de pensamiento divergente. En pocas palabras, este proceso se refiere a las habilidades de “visualizar el mayor número de respuestas posibles a los problemas planteados” y el mayor número de interpretaciones posibles. El desarrollo de esta habilidad resulta de suma importancia dentro de la disciplina jurídica, en la que los desacuerdos en las interpretaciones de normas y hechos se presentan de manera ubicua. En este sentido, el tradicional estilo de clase magistral, con su transmisión unidireccional de conocimiento, dificulta el crecimiento de aquella capacidad de desarrollo del pensamiento divergente.

En un agudo retrato de la asfixia de la creatividad, inducida por el sistema educativo, Robinson aborda un estudio longitudinal¹⁷ llevado a cabo en los Estados Unidos, en el cual los estudiantes tenían que proponer la mayor cantidad de usos posibles para un “clip de papel”. Una respuesta dogmática afirmaría que la función de un “clip de papel” es mantener un número de páginas juntas en un solo punto. Por el contrario, una respuesta creativa, que evidencie una capacidad de pensamiento divergente, debe preguntarse si: ¿Ese elemento tiene que ser un “clip de papel” tal como lo conocemos? Dentro de los jardines infantiles, el 98% de los estudiantes obtuvieron calificaciones a nivel de genio. Pero tan pronto como los estudios longitudinales fueron progresando, es decir, cuando se evaluó a los mismos estudiantes en etapas más tardías de la educación primaria y superior, las puntuaciones se fueron reduciendo notablemente. Robinson sostiene que la conclusión es doble: (1) por un lado, la capacidad para el

¹⁶ ROBINSON, Sir Ken, *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, Viking Books, 2009, p. 16.

¹⁷ LAND, George y Beth JARMAN, *Breakpoint and Beyond: Mastering the future today*, HarperBusiness, 1993.

pensamiento divergente es inherente a todos los seres humanos, pero (2), por el otro, se debilita poco a poco. Al identificar el factor causal, Robinson sostiene que, tan pronto los estudiantes progresan en sus estudios formales, pasan a convertirse en estudiantes “educados”, es decir, en estudiantes que reducen las posibles respuestas a una única respuesta correcta y abandonan la posibilidad de respuestas creativas adicionales.¹⁸

Las instituciones educativas deben reconocer y reaccionar ante esta necesidad de cambio de paradigma educativo, como respuesta a la creciente parálisis de la creatividad estudiantil. En lo que se refiere a la enseñanza de Derecho, podemos desafiar esta parálisis mediante la clase práctica. Como se delinearé más abajo, la clase práctica es capaz de fomentar el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad, para proveer nuevas soluciones tanto para viejos como para nuevos problemas. Por tanto, es una alternativa plausible para entrenar aquellas habilidades básicas de los estudiantes en torno al pensamiento analítico y crítico, así como para el desarrollo de la capacidad de resolver problemas jurídicos.

IV. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ALGUNOS ELEMENTOS CONSTRUCTIVISTAS

Algunos elementos diseñados por la teoría epistemológica del aprendizaje constructivista pueden proveer de fundamentos teóricos para la clase práctica. El constructivismo afirma que la experiencia es parte integral de los cimientos del conocimiento.¹⁹ En efecto, la interacción de las ideas y de las diferentes experiencias es central para el aprendizaje y la retención de conocimientos. El enfoque constructivista del aprendizaje rechaza los absolutismos y la noción de verdad objetiva. Enfatiza

¹⁸ ROBINSON, Sir Ken, “«Changing Paradigms» (Lecture delivered at the Royal Society of the Arts in London, 14 October 2010)”, en <<http://www.thersa.org/events/video/archive/sir-ken-robinson>>. La ponencia fue reproducida en la Royal Society of the Arts “RSA Animate. Changing Education Paradigms” (14 October 2010) <<http://www.thersa.org/events/rसानimate/animate/rsa-animate-changing-paradigms>> (véase en particular, en la animación, la discusión en torno al pensamiento divergente a partir del minuto 7:40).

¹⁹ CUNNINGHAM, Donald J., “Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue”, en DUFFY, Thomas M. y David H. JONASSEN (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1992, p. 36.

que “no existe un significado correcto por el cual debemos esforzarnos”.²⁰ Consecuentemente, las diferentes perspectivas que existan frente a cierto problema teórico o práctico, incluyendo la del estudiante, son altamente importantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el constructivismo señala que ciertos atributos propios de los estudiantes resultan necesarios para la experiencia del aprendizaje. Así, cada estudiante aporta una dimensión específica y distintiva a su ambiente de estudios, incluyendo su conocimiento de fondo, sus ideas e intuiciones y su visión del mundo.²¹ Este conjunto de influencias individuales amalgamadas determina la manera en que el estudiante recibe, coteja y, posteriormente, evalúa toda nueva información.²² De esta forma, el enfoque constructivista pone el foco sobre la capacidad del individuo de arribar a su propia verdad, como consecuencia del reconocimiento de su individualidad.

Este último presupuesto nos provee de un fuerte argumento a favor de la adecuación de la clase práctica como forma de impartir conocimiento jurídico. El discurso jurídico nunca se halla estancado, por tanto no puede pretenderse que los estudiantes aprendan una verdad predeterminada. Esto obstaculiza el desarrollo de las capacidades de interacción de los estudiantes en la discusión acerca de las nociones y principios que forman la base del Derecho. La clase práctica exige que los estudiantes traigan sus pensamientos individuales al discurso sobre el conocimiento del Derecho. De este modo, los sitúa como “pares”, en un sentido intelectual, con el profesor y no como sujetos subordinados dentro del proceso de aprendizaje.

El constructivismo también apoya al modelo de la clase práctica en cuanto enfatiza que la capacidad de mantener la motivación del estudiante resulta un aspecto crucial del aprendizaje.²³ Los estudiantes ganan en motivación si creen que son capaces de llegar a una solución plausible

²⁰ DUFFY, Thomas M. y David H. JONASSEN, “Constructivism: New Implications for Instructional Technology”, en DUFFY, Thomas M. y David H. JONASSEN (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1992, p. 1.

²¹ BROWN, John Seely, Allan COLLINS y Paul DUGUID, “Situated cognition and the culture of learning”, en *Educational Researcher*, vol. 18, nro. 1, 1989, p. 32; CUNNINGHAM, cf. nro. 19.

²² WERTSCH, James V., *Vygotsky and the formation of the mind*, Cambridge, 1997.

²³ VON GLASERSFELD, Ernst, “Cognition, construction of knowledge, and teaching”, en *Synthese*, vol. 80, nro. 1, 1989, p. 121.

para los problemas teóricos y prácticos que se les plantean en el aula. Esta fe en el propio potencial se desarrolla mediante la adquisición de experiencia de primera mano en la solución de problemas.²⁴ En la medida en que el método de la clase práctica continuamente ofrece a los estudiantes la posibilidad de adquirir experiencias de primera mano, al enfrentarlos a situaciones contextualizadas, y al exigir de ellos la evaluación de todas las posibles respuestas antes de que la solución definitiva les sea dada, el desarrollo de ese potencial (y en paralelo, de la motivación para aprender) está garantizado.

Finalmente, el constructivismo aduce que, en la relación entre el profesor y el alumno, debe haber un aprendizaje recíproco. Ambos tienen la misma capacidad de aprender del otro.²⁵ Los puntos de vista subjetivos, tanto del estudiante como del profesor, se combinan dinámicamente para resolver los problemas teóricos y prácticos que se traen al aula de clase. En este modelo no puede haber una respuesta predeterminada, sino que ella depende del ejercicio de un intercambio auténtico de puntos de vista subjetivos.²⁶

Para resumir la importancia del constructivismo como fundamento pedagógico para la defensa del modelo de la clase práctica, podemos concluir que aquel propone entender al aprendizaje como un proceso activo. Tanto la necesidad de involucrar directamente al estudiante en el proceso de construir conclusiones y soluciones a los problemas como la apertura de la clase a un modelo que permita el desarrollo de la capacidad de reflexión del estudiante resultan de crucial importancia.²⁷ Al

²⁴ PRAWATY, Richard S. y Robert E. FLODEN, "Philosophical perspectives on constructivist views of learning", en *Educational Psychologist*, vol. 29, nro. 1, 1994, p. 37.

²⁵ HOLT, Dan G. y Collen WILLARD-HOLT, "Let's get real-students solving authentic corporate problems", en *Phi Delta Kappan*, vol. 82, nro. 3, 2000, p. 243.

²⁶ MCMAHON, Mark, "Social Constructivism and the World Wide Web, A Paradigm for Learning" (trabajo presentado en el congreso de: ASCILITE en Perth, Australia, December 1997); SAVERY, John R., "What is problem-based learning?" (trabajo presentado en el Congreso de profesores de tecnología y diseño educativo, Indiana State University, Bloomington, IN, mayo de 1994).

²⁷ BROWN *et al.*, cf. nro. 21; ACKERMANN, Edith K., "Perspective-Taking and Object Construction: Two Keys to Learning", en KAFAI, Yasmin B. y Mitchel RESNICK (eds.), *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 25.

permitir la interlocución y al exigir que los alumnos expongan activamente sus puntos de vista, la clase práctica puede alcanzar estos fines de una mejor manera, si la comparamos con la clase magistral tradicional.

V. LA CLASE PRÁCTICA

Cavanagh describe al método de la clase práctica como una combinación tanto del estilo de enseñanza de la clase magistral como del estilo de las tutorías.²⁸ Esto implica una transmisión de conocimiento intercambiada, que cuenta con la participación activa por parte de los estudiantes. Así, pese a que la presentación del contenido se lleva a cabo de manera similar al de una clase magistral, las clases prácticas están específicamente diseñadas para tener una naturaleza interactiva. Cavanagh apunta que las clases prácticas están estructuradas de tal manera que incluyen diferentes tipos de actividades, las que irán cambiando cada 10 o 15 minutos. Esto permite mezclar actividades tanto de estilo interactivo como de estilo tradicional. Las tareas interactivas pueden incluir discusiones con toda la clase, actividades de experimentación, videos o casos prácticos. Cavanagh entiende que este enfoque promueve las oportunidades de un “aprendizaje cooperativo” y permite la reflexión de los estudiantes en torno a las ideas del profesor.

La reflexión acerca de las propiedades esenciales de la clase práctica, tal como ha sido delineada por Cavanagh, nos conduce a afirmar que la clase práctica presupone una innovación en torno a tres aspectos centrales del concepto de clase magistral tradicional en Derecho: la impartición del contenido, los participantes de la clase y el propósito de la misma. El conocimiento a ser impartido no es considerado como un conjunto de aserciones dogmáticas, sino como un conjunto de proposiciones permanentemente abiertas a la crítica. Estas aserciones pueden y deben ser desafiadas. Asimismo, deben ser descartadas cuando, frente a la evidencia proporcionada por un nuevo argumento, se pruebe que resultan erróneas. De esta forma, los estudiantes aprenden el contenido básico necesario para su formación como abogados pero, al mismo tiempo, se acepta que en ocasiones, hay problemas teóricos o prácticos frente a los cuales existe más de una solución plausible. En consecuencia, todos

²⁸ CAVANAGH, cf. nro. 3.

los participantes de la clase, alumnos y profesor, son considerados como interlocutores situados en un mismo nivel. Su capacidad innata de racionalización les provee a todos ellos de la misma habilidad para entender, examinar y criticar la plausibilidad tanto del conocimiento impartido en la clase como de los argumentos en los que éste se sustenta. Como resultado de ello, los estudiantes y los profesores tienen la competencia de formular y responder preguntas, hacer afirmaciones, justificar sus afirmaciones con argumentos originales y desafiar las afirmaciones y argumentos presentados por otros participantes en el discurso. En este sentido, el objetivo de las clases prácticas es estimular a los estudiantes para que contribuyan en la empresa de construir el conocimiento, evaluándolo y criticándolo; y, por medio de dicha actividad, los estudiantes incrementan su propia capacidad para pensar como abogados y para resolver problemas jurídicos. Como consecuencia, según este enfoque, el profesor no es quien lleva la carga de toda la clase, sin perjuicio de que sus habilidades y conocimientos jueguen un papel importante en la introducción y moderación del proceso discursivo desarrollado entre los miembros del curso. No obstante, los estudiantes ya no juegan un rol pasivo, toda vez que tienen permitido y son, de hecho, estimulados a pensar por ellos mismos, desarrollar sus capacidades de pensar analítica y críticamente y aplicar esas reflexiones para la solución de problemas jurídicos.

En este punto, puede notarse cómo esos presupuestos de la clase práctica, que consideran ventajosa la apertura del discurso en el aprendizaje, reflejan una concepción constructivista de fondo. Brown sostiene que la afirmación de que “a lo largo de sus vidas, las personas aprenden y trabajan de forma mancomunada y no individualmente” provee las bases para la construcción de un marco teórico fundado en los principios de cooperación e interacción.²⁹ Los datos empíricos citados por el autor muestran que sólo el 5% del conocimiento retenido se descubre unilateralmente, mientras que el aprendizaje por medio de materiales “audiovisuales”, “demostraciones” y obtenidos por la “discusión grupal” incrementan cuantiosamente los índices de retención de los estu-

²⁹ BROWN *et al.*, cf. nro. 21; véase también: RESNICK, Lauren, “Learning in school and out”, en *Educational Researcher*, vol. 16, nro. 9, 1988, p. 13.

diantes.³⁰ En este sentido, la clase práctica combina los más efectivos métodos de aprendizaje para alcanzar altos niveles de retención del conocimiento.

VI. INVOLUCRAR A LOS ESTUDIANTES AUMENTA LA RETENCIÓN

Una de las propuestas fundamentales de la clase práctica es el desarrollo de la mente (indagación) antes que el de la memoria de corto plazo (didáctica). La clase práctica provee de un foro que resulta más idóneo para alcanzar este objetivo. Ella se sirve de las ventajas que ofrece el uso de las tecnologías “en línea” (especialmente, videoclips, imágenes y gráficos), las cuales ayudan a los estudiantes a aprehender el conocimiento jurídico, y a ejercitar sus habilidades para desarrollar el pensamiento analítico y crítico. Además, en tanto los estudiantes desempeñen un papel activo en la clase práctica, les será mucho más fácil recordar aquello que han aprendido, de la misma manera en que es más fácil recordar los colores de la Capilla Sixtina después de haberla visitado, en lugar de haber escuchado meramente una descripción de ella.

Es ampliamente reconocido, en la literatura dedicada a la psicología, que para aumentar la retención del conocimiento es extremadamente relevante el modo de codificarlo (de ingresar el conocimiento que luego será recordado por la memoria). En términos muy generales, para consolidar la información a los efectos de poder recordarla por un largo

³⁰ BROOKS, Jacqueline y Martin G. BROOKS, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1993. A continuación se muestra una lista de los diferentes métodos de aprendizaje. Los porcentajes que se indican representan la cantidad promedio de información que se retiene a través de ese método de aprendizaje particular. Tipo de retención:

1. Clase magistral = 5%
2. Lectura = 10%
3. Audiovisual = 20%
4. Demostración = 30%
5. Grupo de Discusión = 50%
6. Practique haciendo = 75%
7. Enseñar a otros / uso inmediato de aprendizaje = 90%

plazo en la memoria, el ingreso de la información debe fortalecer aquellas conexiones sinápticas relevantes.³¹ Si la información es particularmente relevante, o si se utilizan varios sentidos para decodificar la misma información y, de esta manera, se causan múltiples asociaciones, existe una mayor probabilidad de potenciar un conocimiento de largo plazo.³² Esencialmente, mediante este método, la memoria resulta fortalecida y el estudiante puede recordar la información discutida. Tal como se ha sugerido con el ejemplo de la Capilla Sixtina, la clase práctica se vale de los diferentes sentidos, de este modo, otorga mayor relevancia a la información y hace, por tanto, más fácil la tarea de recordarla en el largo plazo.

Como Cavanagh apunta, tras su análisis de los resultados de un caso empírico, los estudiantes indicaron que la estructura de la clase práctica los hizo “pensar acerca de lo que estaba siendo enseñado. De este modo, pudieron construir un entendimiento mucho más profundo acerca de lo aprendido, en lugar de sólo recibir información de manera pasiva”.³³ En este sentido, un estudiante afirmó: “Yo tiendo a recordar aquellas lecciones que propician la interacción”. Asimismo, otro estudiante aseguró haber sido capaz de reflexionar acerca de los beneficios de la clase práctica, señalando que “sus actividades me ayudan a generalizar mi comprensión y me hacen dar cuenta de cuánto sé y cuánto entiendo”.³⁴

VII. LA ENSEÑANZA PARA GRUPOS PEQUEÑOS EN GRANDES ESCENARIOS

Como se mencionó anteriormente, uno de los objetivos principales de la clase práctica es alentar a los estudiantes a interactuar con el contenido de lo enseñado y, como consecuencia de ello, lograr el desarrollo de sus habilidades de razonamiento. A menudo se entiende, en varios países como Australia y Estados Unidos, que en el nivel universitario

³¹ GERROWY, Kimberly y Antoine TRILLER, “Synaptic stability and plasticity in a floating world”, en *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 20, nro. 5, 2010, p. 631.

³² SHORSY, Tracey J. y Louis D. MATZEL, “Long-term potentiation: What’s learning got to do with it?”, en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 20, 1997, p. 597.

³³ CAVANAGH, cf. nro. 3, p. 27.

³⁴ *Ibíd.*

ello es dominio exclusivo de las tutorías, cuya duración es de 50 minutos y cuya composición es de 30 alumnos. De hecho, suele considerarse que la generación de un ámbito en el que los estudiantes puedan en realidad interactuar de forma activa con el material de trabajo debe lograrse sólo en las tutorías. Sin embargo, esta concepción evidencia dos deficiencias dentro del modelo tradicional de enseñanza del Derecho.

En primer lugar, las tutorías no parecen bastar para que los estudiantes desarrollen un compromiso con la asignatura que se enseña. Ellas sólo son un espacio reducido de interacción con el profesor, que a veces es monopolizado por los estudiantes más locuaces.

En segundo lugar, la interacción y el compromiso con el aprendizaje deberían ser estimulados en toda ocasión posible.

La clase práctica intenta, en este sentido, rectificar ambas insuficiencias que *prima facie* se presentan. Su objetivo es proporcionar un espacio en el que los estudiantes puedan interactuar con el contenido de la asignatura más allá de la lectura de los textos seleccionados. La responsabilidad de fortalecer un pensamiento de orden superior (como la habilidad de transferir conocimiento con fluidez a diferentes situaciones o contextos) ya no queda, exclusivamente, relegada a las tutorías.³⁵ La clase práctica pretende alcanzar este objetivo mediante la introducción de aquellos elementos propios de las formas de enseñar en grupos pequeños a escenarios de mediana o gran escala. De esta forma, el material objeto del aprendizaje cobra vida más allá de las páginas del texto y, por otro lado, saca a los estudiantes de su posición pasiva. Les otorga la posibilidad de interactuar en cualquier oportunidad. Los estudiantes se perciben, en consecuencia, como contribuidores activos del proceso de aprendizaje. El proceso de aprendizaje en sí mismo (la habilidad de comprender y responder) se convierte, así, en esencial para el éxito en la retención del contenido. Bajo este enfoque, “el conocimiento académico [...] se procura mediante una interacción discursiva entre el profesor y el estudiante”.³⁶

³⁵ SOLIMAN, Izabel, *Teaching Small Groups, Introduction to University Teaching Series*, Teaching and Learning Centre, UNE Publication, 1999.

³⁶ LAURILLARD, Diana, “Balancing the Media”, en *Journal of Educational Television*, vol. 19, nro. 2, 1993, pp. 81, 89.

Desde la perspectiva del profesor, éste resulta beneficiado al participar en la interacción bilateral descrita. Esta interacción le permite diagnosticar los problemas de aprendizaje y ajustar la clase en la medida en que sea necesario. El éxito de la clase ya no está determinado sólo por la elocuencia que el profesor tenga al hablar, o sobre su conocimiento acerca del tema; en lugar de ello, éste está determinado por el nivel de entendimiento y de compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. Tal éxito sólo puede lograrse si el profesor está acoplado con el curso. Así como los estudiantes deben estar comprometidos con el contenido del curso, los profesores deben estar comprometidos con la dinámica y el progreso del curso en sí.

VIII. MEJORAR LA MOTIVACIÓN Y EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES

Soliman identifica la ventaja de la llamada comunicación “de ida y vuelta” como algo esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje.³⁷ Tal tipo de comunicación exige que los estudiantes evalúen la información recibida, la analicen y generen una respuesta razonada. De esta forma, el compromiso de éstos se materializa de modo inmediato, pues necesariamente deben intervenir con “pensamientos propios” y opiniones personales. Asimismo, se postula que, como consecuencia de esta exigencia de comunicación, se logran buenos niveles de compromiso personal con la asignatura por parte de los estudiantes. De esta manera, la clase práctica puede generar una ventaja secundaria, pues “el compromiso personal [...] incrementa la motivación y el interés por el tema”. A pesar de que es reconocido el hecho de que los académicos no suelen estimar su papel de “motivadores”, se reconoce que un profesor efectivo es aquel que se preocupa por el interés de los estudiantes en el tema, así como también por motivarlos en función de sus intereses genuinos y por la aplicación de métodos de enseñanza efectivos.

En el caso estudiado por Cavanagh, los estudiantes comentaron que el nivel de compromiso exigido por las clases prácticas los ayudó a focalizarse y a permanecer atentos durante las clases. Esto los motivó para participar. Así lo ha señalado un alumno: “Gracias a la participación, el

³⁷ SOLIMAN, cf. nro. 35.

compromiso y la obligación de llevar a cabo las actividades propuestas, he aprendido y me he sentido mucho más interesado en aquello que (el profesor) tenía que decir así como en aquellos comentarios provenientes de otros estudiantes".³⁸

IX. LA COHERENCIA EN EL DERECHO: UNA ILUSTRACIÓN

Sin embargo, a pesar de que las postulaciones teóricas recién expuestas proveen al método de las clases prácticas de una base sólida: ¿Ello necesariamente implica una justificación suficiente para aceptar la aplicación de dicho método en una Facultad de Derecho? ¿Puede el método de las clases prácticas resultar exitoso en la realidad de una Facultad de Derecho o, más bien, es sólo una construcción elegante? Responderemos estas preguntas mediante un ejemplo:

A partir de la experiencia del uso de la clase práctica con un grupo de 600 alumnos de la materia Introducción al Derecho, buscaremos mostrar cómo esta técnica, en comparación con los métodos tradicionales utilizados por los profesores de Derecho, resulta más adecuada para alcanzar altos grados de eficiencia en la enseñanza del Derecho.

Uno de los temas del curso trata sobre las propiedades necesarias que un sistema jurídico debe satisfacer, si se tienen en cuenta las exigencias del principio de legalidad (*rule of law*). Una de esas propiedades es la coherencia entre las normas del sistema. En este sentido, un profesor puede optar por enseñar la noción de "coherencia" por medio de un método tradicional o por medio del uso de la clase práctica.

Un abordaje tradicional implicaría que el profesor explique a los estudiantes el concepto de "coherencia" utilizando literatura de filosofía jurídica. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes del primer año de la carrera de Derecho usualmente no están familiarizados con ese tipo de literatura. Para dar un ejemplo, una de las mejores explicaciones referidas al concepto de coherencia en el Derecho es aquella que han elaborado Alexy y Peczenik.³⁹ Estos autores afirman que en un sistema normativo cualquiera (el Derecho, en tanto conjunto de normas, es un

³⁸ CAVANAGH, cf. nro. 3, p. 28.

³⁹ ALEXY, Robert y Aleksander PECZENIK, "The concept of coherence and its significance for discursive rationality", en *Ratio Juris*, vol. 3, S1, p. 130.

sistema normativo), la coherencia es aquel grado de aproximación a una estructura de apoyo perfecta, exhibida por un conjunto de proposiciones (pertenecientes al sistema relevante), que pueden ser definidas por medio de diez criterios: (1) el número de relaciones de apoyo; (2) la longitud de las cadenas de apoyo; (3) la fuerza del apoyo; (4) las conexiones entre las diferentes cadenas de apoyo; (5) el orden de prioridad entre razones; (6) la justificación recíproca; (7) la generalidad; (8) las conexiones conceptuales cruzadas; (9) el número de casos que la teoría cubre y (10) la diversidad de los ámbitos de la vida donde esa teoría resulta aplicable.⁴⁰

De esta manera, mientras mayores sean las relaciones de apoyo entre normas, más larga será la cadena de apoyo mutuo entre normas; mientras más fuertes resulten esos apoyos, más fuertes serán las conexiones dentro de la cadena de apoyos entre normas; mientras haya un mayor número de prioridades entre las razones para las normas, más recíprocas serán las justificaciones entre ellas; mientras las normas compartan mayores conceptos generales comunes, mayores serán las conexiones conceptuales cruzadas entre las normas; mientras mayor sea el número de casos que pueden ser resueltos por medio de una explicación del sistema de normas y mayores los ámbitos donde dicha explicación puede ser aplicada, más coherente resultará el sistema.

Ahora bien, si usted no es un experto en teoría jurídica, seguramente se sienta, en este momento, de la misma manera en que suelen sentirse los estudiantes de Derecho del primer año de la carrera que se enfrentan con explicaciones de este tipo. La explicación falla a la hora de satisfacer las exigencias de la epistemología constructivista, según la cual, el hecho de situar el aprendizaje dentro de un contexto claro puede permitir que los aprovechen sus experiencias y conocimientos previos para dotar de sentido a la nueva información.

Una estrategia alternativa para impartir el mismo contenido de una manera significativa, mediante las estrategias de la clase práctica, puede ser desarrollada en los siguientes pasos. Primero, se les debe exhibir a los estudiantes la siguiente imagen (que puede ser hallada en una página web referida a señales de tránsito confusas).

⁴⁰ *Ibíd.*, 144-145.



Segundo, los estudiantes deben ser invitados a reflexionar por 30 segundos acerca de cuáles cosas no aparentan ser correctas respecto a esa señal de tránsito. Tercero, debe incitarse a que los estudiantes compartan opiniones y discutan sus puntos de vista con sus compañeros de grupo por un minuto. Cada grupo estará compuesto por tres personas. Finalmente, los estudiantes deben compartir sus conclusiones con toda la clase. Siempre que he utilizado este ejemplo, los estudiantes han sido capaces de identificar una aparente falta de coherencia en las señales de tránsito. A primera vista, las señales parecen exigir a los conductores tanto que detengan como que no detengan sus vehículos. Sin perjuicio de que hayan aclarado por qué las normas propuestas no han resultado ser incoherentes, los estudiantes se encuentran en una mejor posición para comprender por qué las normas no deben ser incoherentes (pues, si lo fueran no podrían cumplir con su propósito de guiar las conductas) y por qué los Estados deberían esforzarse por crear un sistema jurídico que posea los mayores niveles de coherencia posibles. Sobre esta base, el profesor también está en una mejor posición para explicar el concepto filosófico-jurídico de “coherencia” y los criterios de coherencia propuestos por Alexy y Peczenick. Además de ello, los estudiantes estarán mejor capacitados para acercarse a esta explicación conceptual de una manera crítica.

* NdT: Los carteles estipulan las siguientes prescripciones: 1^{er} cartel : “Deténgase”; 2^o cartel: “No detenerse en el callejón en ningún momento”.

X. ¿CÓMO LLEVAR ADELANTE UNA CLASE PRÁCTICA EXITOSA?

Las reflexiones hechas sobre las limitaciones y deficiencias comunes de los tradicionales métodos de enseñanza pueden guiarnos en el diagnóstico de los elementos que deberían ser evitados a fin de delinear una clase práctica exitosa.

En este sentido, al exigir la participación de los estudiantes, el profesor debe monitorear las dinámicas de esas interacciones. Ello no sólo en lo relativo a las interacciones entre los estudiantes, sino también entre los estudiantes y el profesor. La confianza es un elemento importante que debe ser procurado en la clase práctica. Los estudiantes deben estar seguros de que participan a salvo; es decir, en un ambiente en el que no serán juzgados. Así como las diferencias de opinión están permitidas y, de hecho, alentadas, la demonización de aquellas visiones alternativas es algo que debe ser evitado. Para lograr esto, se requiere precisar, en una clase introductoria, aquellas reglas de conducta y participación apropiadas de manera clara. En ocasiones, también será necesario reiterar estas reglas primarias. Esto puede incluir la toma de conciencia acerca de postulaciones del tipo “usted no está obligado a estar aquí”, “está bien cometer errores”, o “se espera la participación”.⁴¹ La seguridad de los participantes respecto a potenciales ataques o ridiculizaciones debe ser monitoreada constantemente. Por otra parte, también debe recordarse insistentemente que no existe una única respuesta correcta, pues la naturaleza de la clase práctica hace que ésta esté enfocada hacia aquellos estudiantes que se esfuerzan en incrementar su conocimiento y su comprensión, quienes, a su vez, deben aceptar la existencia de otras respuestas plausibles, tan válidas como las suyas.

Soliman esboza un conjunto de claves para maximizar la participación de los estudiantes, las que pueden, y deben, ser tenidas en cuenta al momento de desarrollar una clase práctica. Es fundamental en dicho proceso utilizar técnicas apropiadas de “pregunta y escucha”. Por ejemplo, si se plantea una pregunta a todo el grupo, no debe permitirse que el silencio promueva la respuesta del profesor. Por el contrario, el profesor debería esperar las contribuciones de los estudiantes antes de proveerles la respuesta. Es posible que esta expectativa por la contribución de los

⁴¹ SOLIMAN, cf. nro. 35.

estudiantes deba ser desarrollada, ya que difiere de lo que normalmente se espera de los estudiantes en una clase tradicional (tal desarrollo puede mejorarse por medio de recursos de multimedia que estimulen el pensamiento de los estudiantes, y que sirvan de insumo para un debate posterior).

Además, es necesario ser consciente de los errores comunes al momento de formular las preguntas a los estudiantes. Soliman identifica algunos de estos errores. Ellos incluyen (pero no se limitan a): preguntas que involucren muchos asuntos, preguntar siempre en el mismo estilo o, lo que es más importante, la imposibilidad de construir algo con base en las respuestas dadas; la participación de los estudiantes debe facilitar la clase práctica, sobre todo en lo que se refiere a la pertinencia de los temas a tener en cuenta, que no deben ser rechazados por el mero hecho de diferir con la planificación preparada del profesor.

Esto lleva a un análisis de cómo la clase práctica puede maximizar la participación de los estudiantes. El hecho de propiciar que los estudiantes vean como propios los temas que se tratan en la clase, tal como cuando se permite la presentación de preguntas y cuestionamientos para desarrollar una discusión a partir de ellos, fomenta el interés por parte de los alumnos. Esto permite, a su vez, que su compromiso con el proceso de aprendizaje incremente. Es más, el profesor debería facilitar el examen de las preguntas a debatir antes de arribar a una conclusión.⁴² Las conclusiones no deben ser las opiniones dogmáticas del profesor; por el contrario, éstas deben ser alcanzadas a partir del propio entendimiento acerca de la “respuesta correcta” por parte de los estudiantes (ello en caso de que exista una “única respuesta correcta”). La construcción de dicha conclusión fomenta, esencialmente, el pensamiento crítico, pues éste sólo puede ser alcanzado tras “el examen de evidencias, ideas y opiniones”.

Cavanagh concluye que, en términos generales, la satisfacción de los estudiantes en el caso en el que basó sus estudios empíricos (de la Universidad Macquarie, curso EDUC258) fue alta. Los estudiantes valoraron gratamente el aprendizaje compartido y la participación activa fomentada por la clase práctica. Asimismo, “las actividades de la clase práctica fueron

⁴² *Ibíd.*

vistas por los estudiantes como una forma ejemplar de enseñanza constructivista”, que generó “un mayor ímpetu de los estudiantes a la hora de participar”.⁴³ Como resultado, los estudiantes se sintieron satisfechos con aquello que consideran una apropiada mezcla entre el modo tradicional de impartición de contenidos y la participación activa en el proceso de aprendizaje.

Sin perjuicio de ello, Fullan señala que con el auge del constructivismo, los profesores suelen ser cautelosos respecto a su papel en un programa que avanza sobre la necesidad de los estudiantes de ser participantes activos.⁴⁴ Para no confundir estos roles, una transición de un modelo centrado en el profesor a un modelo centrado en el estudiante exige que ambas partes “entiendan y acuerden los fundamentos” de este cambio de énfasis en los roles.⁴⁵ Aún estamos parados sobre el modelo tradicional, y tomará tiempo un cambio de concepción (tanto de profesores como de alumnos); ello debe ser reconocido y tenido en cuenta para la implementación del nuevo modelo.

XI. AHORRO DE COSTOS

Otra ventaja del modelo de la clase práctica es un potencial ahorro de costos. En 2010, el Royal Melbourne Institute of Technology University (RMIT) ensayó un modelo similar al de la clase práctica diseñado para cursos amplios en cuanto a cantidad de alumnos.⁴⁶ En el informe final, se reportó que, entre otras ventajas, este modelo redujo significativamente los costos administrativos. Este resultado fue primariamente atribuido a la reducción de las horas de enseñanza requeridas para los casos en que el tamaño de la clase supere a los 40 participantes. Se observó, asimismo, que la productividad máxima se alcanzó en una relación entre profesor

⁴³ CAVANAGH, cf. nro. 3, p. 29.

⁴⁴ FULLAN, Michael G., *The new meaning of educational change*, 3rd ed., Teachers College Press, 2001.

⁴⁵ LOWYCK, Joost, Jan ELEN y Geraldine CLAREBOUT, “Instructional conceptions: A prospective analysis”, en *International Journal of Educational Research*, vol. 41, 2004, p. 429.

⁴⁶ DE LA HARPE, Barbara, Felicity PRENTICE, Scott MAYSON y Thembi MASON, “Final report for the ‘Lectorial’ Project: Trialling the use of ‘Lectorials’ to enhance learning and teaching in large classes”, en <<http://mams.rmit.edu.au/u9582m27wzeo1.pdf>>, 2011.

y alumno de 1:75 o más por clase, acompañada por una mayor capacidad de aprendizaje de los estudiantes. En esencia, una reducción de las horas de enseñanza se complementa con un aumento en la calidad de esas horas.

Además, se señaló que en ese ensayo en particular, se utilizaron recursos en línea, y se exigió a los estudiantes revisar el material especialmente diseñado. En este sentido, RMIT implementó, a fin de incrementar este proceso de autoaprendizaje *a priori* de los contenidos, un “enfoque combinado”. Se trata de proveer a los estudiantes de una hora de explicación teórica en línea diseñada como complemento para la posterior clase práctica de dos horas. RMIT encontró que este método aumenta la eficiencia de costes debido a cambios tanto cuantitativos como cualitativos; así, las reducciones en el tiempo de contacto del personal (cuantitativos) disminuyen los costos, sin perjuicio de que provoquen un incremento notable en cuanto a horas de contacto profesor-estudiante (cualitativos), lo que aumenta la efectividad del aprendizaje, la incorporación de conceptos para la retención a largo plazo y el análisis.⁴⁷

Una estructura similar (en tanto combinación de un acercamiento, *a priori*, en línea y, subsecuentemente, una clase presencial) es actualmente ensayada en la Universidad Macquarie, específicamente en la Facultad de Ciencias Humanas, en la materia Biopsicología y Aprendizaje (PSY236). De esta manera, la teoría, que es suministrada adecuadamente por medio de conferencias en línea, el pensamiento crítico y el análisis contextual que se logran mediante la interacción en la clase práctica, se combinan para proporcionar complementariamente los métodos de ambos modelos de aprendizaje.

XII. CONCLUSIÓN

Mantener el tradicional enfoque dogmático de enseñanza y de aprendizaje, ya sea por temor al cambio o por considerar que es una deslealtad al formato que, desde hace años, se viene implementando, no nos permite alcanzar algunos objetivos centrales del aprendizaje. En este artículo se ha buscado demostrar que dicho enfoque tradicional falla en lo que se refiere al logro de que los estudiantes se comprometan como participantes

⁴⁷ *Ibíd.*, 29.

activos en su propio proceso de aprendizaje. Al poner el énfasis en la memorización de los contenidos impartidos en clase, el enfoque tradicional se halla incapacitado para fomentar el pensamiento crítico, algo necesario para los estudiantes de Derecho. La teoría constructivista de la enseñanza afirma que la experiencia y la participación activa resultan elementos fundamentales para el desarrollo de la retención del conocimiento. El pensamiento creativo y divergente, así como la motivación del estudiante se consiguen por medio de la interacción entre los estudiantes, y entre el estudiante y el profesor y son esenciales para el proceso de enseñanza. Por ello, la teoría constructivista da fundamento al modelo de la clase práctica. La clase práctica puede ser descrita como una combinación entre una clase magistral y una tutoría interactiva, toda vez que se conjuga la presentación de una información de fondo con actividades prácticas, a fin de comprometer al estudiante en el ejercicio de compartir sus propias opiniones, de contestar preguntas concretas y de actuar en escenarios hipotéticos para que los estudiantes muestren qué es lo que efectivamente han aprendido. En este artículo, se sostiene la tesis de que la clase práctica es superior al enfoque dogmático tradicional de enseñanza. Ello porque tal enfoque centrado en los estudiantes permite a los mismos el uso del contenido que han aprendido para el desarrollo de su pensamiento crítico. Esto, a su vez, mejora la retención de contenidos y los estimula a ser los motores activos de su propio aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ARTÍCULOS/LIBROS/INFORMES

- ACKERMANN, Edith K., "Perspective-Taking and Object Construction: Two Keys to Learning", en KAFAI, Yasmin B. y Mitchel RESNICK (eds.), *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 25.
- ALEXY, Robert y Aleksander PECZENIK, "The concept of coherence and its significance for discursive rationality", en *Ratio Juris*, vol. 3, S1, 1990, p. 130.
- ARNOLD, M., "Using the Web to Augment Teaching and Learning", en KEVILL, R., R. OLIVER y R. PHILLIPS (eds.), *What Works and Why*, Proceedings of the 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Perth, Curtin University, 1997.

- BRIGGS, Asa y Peter BURKE, *A social history of the Media: From Gutenberg to the Internet*, 3ª ed., Cambridge, 2009.
- BROOKS, Jacqueline y Martin G. BROOKS, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1993.
- BROWN, John Seely, Allan COLLINS y Paul DUGUID, "Situated cognition and the culture of learning", en *Educational Researcher*, vol. 18, nro. 1, 1989, p. 32.
- BRUNER, Jerome S, "The art of discovery", en *Harvard Educational Review*, 1961, 31(1) 21.
- CAVANAGH, Michael, "Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures", en *Active Learning in Higher Education*, vol. 12, nro. 1, 2011, p. 23.
- CUBAN, Larry, "The durability of teacher lecturing and questioning: Historical inertia or creative adaptation?", disponible en la Internet en: <<http://larry-cuban.wordpress.com/2011/06/05/the-durability-of-teacher-lecturing-and-questioning-historical-inertia-or-creative-adaptation/>>, 2011.
- CUNNINGHAM, Donald J., "Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue", en DUFFY, Thomas M. y David H. JONASSEN (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1992, p. 35.
- DE LA HARPE, Barbara, Felicity PRENTICE, Scott MAYSON y Themi MASON, *Final report for the "Lectorial" Project: Trialling the use of "Lectorials" to enhance learning and teaching in large classes*, disponible en la Internet en: <<http://mams.rmit.edu.au/u9582m27wzeo1.pdf>>, 2011.

Fecha de recepción: 18-12-2012.

Fecha de aceptación: 18-7-2013.