



Tesina:

“ENSEÑANZA Y DERECHOS FUNDAMENTALES”.

UNA CRÍTICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL MARCO DE LA BUENA ENSEÑANZA
EXIGIDO POR MINEDUC.

Autoras: ESPERANZA SILVA VARGAS Y CONSTANZA VEGA ALVARADO.

Profesor guía: CARLOS NAVIA CANALES.

Diciembre 2014.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I: “SOBRE LA CULTURA JURÍDICA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE”.....	5
1. CONCEPTO Y DESCRIPCIÓN DE LA CULTURA JURÍDICA INTERNA.....	5
2. ASPECTOS Y CRÍTICA DE LA CULTURA JURÍDICA INTERNA EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.....	6
3. SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE.....	9
3.1. ANTECEDENTES.....	9
3.2. APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL.....	10
3.3. CRÍTICA AL SISTEMA ACTUAL DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE.....	11
CAPÍTULO II: “EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA EXIGIDO POR EL MINEDUC”.....	14
1. ¿QUÉ ES EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA?: LOS CUATRO DOMINIOS EXIGIDOS.....	14
1.1 ALCANCE PREVIO.....	14
1.2 MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA.....	15
1.3 LOS CUATRO DOMINIOS EXIGIDOS.....	15
2. RECEPCIÓN DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA EN LA DOCENCIA DEL DERECHO EN CHILE.....	17
CAPÍTULO III: “SOBRE LA ENSEÑANZA DE DERECHOS FUNDAMENTALES EN CHILE”.....	21
1. ¿EXISTE UNA EVOLUCIÓN ARMÓNICA ENTRE EL DESARROLLO DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES Y LA ENSEÑANZA DE ESTOS?.....	21
1.1. BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES.....	21
1.2. SOBRE LA NOCIÓN DE DERECHOS FUNDAMENTALES.....	22
1.3. EL CAMBIO DE PARADIGMA.....	25
2. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE DERECHOS FUNDAMENTALES.....	26
2.1. ALCANCE PREVIO.....	26
2.2. DE LA ENSEÑANZA Y LOS MODELOS MENTALES.....	27
2.3. DE LOS TIPOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	29

2.3.1.	APRENDIZAJE DE MANTENIMIENTO Y APRENDIZAJE INNOVADOR.....	29
2.3.2.	TEORÍA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	32
2.4.	ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE.....	34
2.5.	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS.....	37
2.5.1.	DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DEL CASO.....	37
2.5.2.	PREGUNTAS CLAVES A UTILIZAR EN LAS METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS.....	39
2.5.3.	VENTAS Y DESVENTAJAS DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS.....	39
2.6.	RECOPILACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES.....	42
2.6.1.	LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES EDUARDO CHIA Y FLAVIO QUEZADA.....	42
2.6.2.	LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR CLAUDIO MORENO.....	46
2.6.3.	LA DOCENCIA SIGNIFICATIVA DE CONOCIMIENTOS.....	49
	CONCLUSIONES.....	50
	BIBLIOGRAFÍA.....	51

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho, Derechos fundamentales, Marco para la buena enseñanza, Estilos de Aprendizaje, Análisis de casos prácticos.

INTRODUCCIÓN.

El sistema actual de enseñanza del Derecho en Chile, al igual que nuestra cultura jurídica se encuentra en estado de crisis, debido a que poco a poco se ha derribado aquella convicción de que la memoria o retención de textos y artículos de leyes o códigos es el objetivo del proceso educativo, y que el saber jurídico es aquella disciplina que se ocupa de estudiar la estructura, los criterios de validez, de interpretación y aplicación del derecho, pues el derecho no está única o totalmente en la ley.

Este estado de crisis actual, se debe principalmente a la falta de preparación pedagógica de los docentes del Derecho y de la resistencia de la cultura jurídica, a que la pedagogía haga su trabajo, allí donde se centra su actividad, en la docencia. Es por estas razones que en el presente trabajo de investigación, tiene por objeto realizar una crítica, directa del sistema de enseñanza del Derecho en Chile.

Partiendo en primer lugar, por una descripción amplia, de lo que conforma la cultura jurídica actual y principalmente como esta influye en la dificultad de innovar en la docencia del Derecho.

En segundo lugar, realizando una crítica a labor docentes de los abogados, desde los criterios otorgados por el marco para la buena enseñanza, instrumento elaborado por el Ministerio de Educación teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de los docentes Chilenos.

En tercer y último lugar, realizaremos diagnóstico sobre la enseñanza de los Derechos Fundamentales en Chile, finalizando con una recopilación de propuestas para la enseñanza de asignatura de derechos fundamentales.

CAPÍTULO I.

“SOBRE LA CULTURA JURÍDICA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE”.

1. CONCEPTO Y DESCRIPCIÓN DE LA CULTURA JURÍDICA INTERNA.

Definir al derecho como un conjunto de normas jurídicas sería dejar fuera aspectos bastante relevantes de éste, tales como convicciones, actitudes y creencias que respecto del derecho y la justicia portan o realizan sujetos que intervienen en los procesos de sistematización, creación, declaración, aplicación y ejecución del derecho. (Valle, 2006:p. 86) Es así como se ha definido a la cultura jurídica interna. Sin embargo también se hace necesario explicar por qué algunos autores prefieren hablar de “ethos” y no de cultura. Hablar del ethos legal supone hablar de una cierta pauta de conducta no deliberada, opaca y recibida mediante lo que Popper denomina “tradicición” (Peña, 1994:p.39) Es decir, que cuando hablamos de cultura jurídica, en realidad hablamos de todas aquellas prácticas que se han adoptado a lo largo de la historia por los operadores jurídicos, que no se transmiten explícitamente o a través de libros o manuales de ética, sino que de generación en generación por medio de la tradición. Inclusive, muchas veces nuestro ethos cotidiano niega aquello que nuestro discurso afirma, contradiciendo nuestra ética explícita.

Esta cultura o ethos de los operadores jurídicos tiene una doble composición. En primer lugar estaría formada por estándares profesionales provenientes de la ciencia jurídica, de la dogmática en particular, de la jurisprudencia de los tribunales y del desempeño práctico de los abogados. En segundo lugar está integrada por unos principios, valoraciones o convicciones ideales o filosóficos ya sea sobre los fines del derecho o de la justicia , que no obstante ser tradicionalmente reconocidos en la comunidad de juristas prácticos, no importan conocimientos profesionales propiamente tales, fundados en el saber científico, sino de una ideología acerca del derecho.(Valle, 2006:p. 86) Es precisamente esta segunda dimensión del derecho lo que hoy en día entendemos por cultura jurídica y la cual a pesar de no ser una ciencia trazada y explícita, resulta ser determinante, ya que son los operadores jurídicos a través de estas creencias o convicciones quienes aplican el derecho y que al mismo tiempo, determinan la formación jurídica, como lo veremos más adelante.

Es a través de este concepto de cultura jurídica, que podemos ver la importancia de ella y su influencia sobre todo el saber jurídico, ya que sabemos la importancia e influencia del factor humano

sobre el quehacer jurídico, y si cada unidad del ordenamiento resulta ser siempre una interpretación llevada a cabo por un operador jurídico, entonces, los recursos semánticos profesionales y las creencias o valoraciones de la tradición ideológica se convierten en componentes decisivos de la experiencia social del derecho. (Valle, 2006:p. 87)

En un intento por caracterizar la cultura jurídica en Chile, es necesario destacar que la tradición, por la cual está formada ésta, es bastante férrea y si a esto le sumamos el hecho de no existir una comunidad académica o de profesionales que plantee una innovación, su evolución se ve muy estancada. El autor Carlos Peña en un mismo intento por caracterizar al ethos legal, destaca cinco aspectos sobre la cultura jurídica chilena: En relación al discurso legal y el Paradigma Dogmático: las funciones latentes de la Glosa y el comentario; En relación a la función de los abogados: El decaimiento de la profesión liberal.; En lo que respecta a la relación entre Derecho y valores: entre el legalismo y la Benevolencia.; En relación a la función jurisdiccional: Corporativismo e incapacidades diestradas.; y en último lugar en lo que concierne a este trabajo es en relación a la enseñanza del Derecho: la mentalidad ideológica y la ausencia de una Comunidad Académica Profesional. (Peña, 1994: p. 47)

De estos cinco aspectos enumerados por Peña, es posible concluir que nuestra cultura jurídica se encuentra en crisis y es en estos tiempos de crisis en donde se produce aquella tensión esencial entre tradición e innovación. Si la crisis puede ser definida al modo de esa “tensión esencial”, entonces su superación sólo es posible sobre la base de una conciencia crítica que esté enterada de ella. Una de las principales disfunciones de nuestra cultura jurídica es la inexistencia de una comunidad académica que plantee y resuelva esa peculiar tensión. (Peña, 1994: p. 48)

2. ASPECTOS Y CRÍTICA DE LA CULTURA JURÍDICA INTERNA EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Como dijimos anteriormente la cultura jurídica interna en general, vive momentos de crisis y es en esta crisis en donde también está inmersa la enseñanza del derecho.

En Chile la enseñanza del Derecho se realiza en modo exclusivo por una universidad, y el modo en que la universidad chilena ha producido saber jurídico, presenta predominantemente, aunque claro está, no exclusivo, los siguientes rasgos:

- a. El saber jurídico en Chile se ha relacionado con la administración del poder, y con su justificación más que con su crítica.

- b. Los sujetos encargados de producir el saber jurídico, es decir, los profesores, presentan los siguientes rasgos.
 - b.1 Se trata de sujetos profesionales, especializados y con alto valor en el mercado de servicios, que emparentados parcialmente con la universidad, no producen un nuevo saber jurídico, sino solo se preocupan de divulgar un saber ya conocido. (Inconsistencia de roles)
 - b.2 Estos sujetos que son divulgadores de un saber acumulado, más que agregadores de valor al mismo- ejercitan un discurso que es más “conceptualista” que “empírico”; más preocupado de la “síntesis” que del análisis descriptivo.
 - b.3 El ejercicio profesoral del derecho no ha sido científico, sino que ideológico.
- c. Esto se traduce en la producción de un profesional adiestrado en el manejo de textos, especialista en la administración del discurso del poder y capacitado para la defensa de intereses mediados por el valor de cambio. En este sentido, el abogado sería más un especialista en debates, un diestro en el manejo de textos y fórmulas (oscuras) que un intelectual.
- d. Si bien siempre el ejercicio profesoral de lo jurídico ha sido ideológico, más bien oligárquico, ello se acentuó con cierta unilateralidad en el periodo autoritario.
- e. La enseñanza se realiza por abogados, generalmente de alto valor en el mercado, que utilizan y divulgan el paradigma dogmático en la versión “legalista”.
- f. Las características de la enseñanza del derecho en Chile, no guardan correspondencia con las exigencias sociales de la profesión de abogado, la que responde cada vez menos al ideal de una profesión liberal, de ejercicio individualista y carente de especialización.

En consecuencia, la formación del abogado en Chile resulta discordante con el ejercicio efectivo de la profesión de abogado, de donde resulta que este último se forma, a parejas, en el sistema de educación formal (Facultad Universitaria) y en sistemas informales (el estudio profesional).

Las anteriores características se multiplican frente a la masificación de facultades universitarias, estas nuevas facultades lo que hacen es reproducir por modo fidedigno las rutinas y modos de enseñanza de las más antiguas facultades y además devalúan la calidad de la enseñanza, al aumentar la escasez de profesores lo que hace que el tiempo de investigación decrezca. (Peña, 1994: p. 52) Es aquí donde se ve la influencia de la cultura jurídica en la enseñanza del derecho, ya que las facultades nuevas de Derecho ven a la enseñanza antigua como signo de rigor y calidad, así se configura una especie de veneración o culto sagrado por la tradición jurídica y su proceso educativo.

Si intentáramos caracterizar los procesos de la enseñanza del derecho en Chile veríamos la influencia de la cultura jurídica en cada etapa de éste. Ya sea en cuanto a lo que se debe enseñar, los métodos y las modalidades de evaluación están subordinadas enteramente a la configuración de la cultura jurídica interna. (Valle, 2006:p. 89)

En cuanto a lo que se debe enseñar, el saber jurídico se ocupa de estudiar la estructura, los criterios de validez, de interpretación y aplicación del derecho, es concebido en nuestra cultura jurídica interna como el acto de conocer o aprehender ciertas entidades llamadas normas o principios o localizadas las normas. En cuanto al método, cabe decir que enseñar derecho consiste en transmitir o reproducir sus contenidos, ojalá del modo más exacto, con lo que además muchos profesores se eximen de la debida sistematización de las instituciones y conceptos dogmáticos. En la enseñanza del derecho en nuestro país y al igual que en gran parte de Latinoamérica las metodologías utilizadas son esencialmente la clase magistral y la clase conferencia. Excepcionalmente el seminario es otra metodología de enseñanza, a pesar de las grandes dificultades de su implementación por razones de recursos. Por lo que el estudiante puede acceder a todos los contenidos por la vía de la explicación exegética del profesor, con inequívoca y directa referencia a la fuente normativa. Éstos métodos de enseñanza se caracterizan por la exposición de materias por parte del docente, con la menor intervención del estudiante, nada de autoaprendizaje, en donde las lecturas se restringen a códigos y manuales, los cuales no reducen cualitativamente ni sistematizan, sino que reproducen, sólo más concisamente, todos y cada uno de los contenidos de las leyes de que se ocupan.

En consecuencia, el currículo se ve concentrado en la entrega de enormes cantidades de materias, que no son exactamente conocimiento útil, y que impiden la formación de otras competencias jurídicas para la profesión. No hay tiempo, se dice, para analizar la jurisprudencia, el derecho comparado, ni para escribir y revisar un ensayo o debatir en clases un tema de interés. (Valle, 2006:p. 89)

En cuanto a la evaluación, otra vez nuestra cultura jurídica ha jugado un rol bastante importante influyendo de manera sustancial en aspectos tan relevantes como el formalismo y la nula variedad.

A la evaluación se la considera una etapa relativamente posterior dentro de un proceso complejo que abarca un cierto grado de combinación de todos los otros comportamientos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis.(Bloom, 1977 p:151) Si analizamos lo que ocurre en la gran mayoría de las facultades de Derecho en Chile, el proceso de evaluación sólo se centra en medir un aspecto del aprendizaje, éste es el conocimiento, debido a los precarios instrumentos de evaluación, los

cuales son preponderantemente dos: Pruebas escritas y pruebas orales, ambas de exactamente el mismo tenor, la mediación de memoria y nada más, esto nos lleva a concluir que no existe un diseño de instrumentos destinados a medir distintos procesos cognoscitivos o útiles a distintos tipos y aspectos del aprendizaje.

En el método oral, la memoria juega un papel fundamental, debido a que lo que se hace es repetir una y otra vez hasta que todos los estudiantes terminan interiorizando un mismo lenguaje, esto es, un modo de pensar, que termina siendo determinante al momento de la aplicación del derecho y para toda actividad jurídica, ya que determina el sentido y carácter de la formación jurídica, todo esto se grafica en la escasez de evaluaciones diagnósticas y formativas, generalmente los conocimientos y habilidades de los estudiantes son medidos por “pruebas solemnes” o “exámenes”, por lo general sólo un par de preguntas evalúan un gran volumen de contenidos, éstos son de alta ponderación, el alumno muchas veces siente que “se juega la vida” en una sola evaluación.

A estas circunstancias es necesario sumarle el exceso de requisitos y formalismos que deben superarse para obtener el título profesional, influencia clara del aspecto formalista de nuestra cultura jurídica interna, entre los cuales se encuentran: Tener veinte años de edad; Tener el grado de licenciado en Ciencias Jurídicas otorgado por una Universidad, en conformidad a la ley, (lo cual a su vez, tiene como requisito haber aprobado todos los ramos y haber aprobado el examen de licenciatura e incluso en algunas Universidades, adicionalmente que su Memoria de Prueba para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, haya sido aprobado por la Universidad); No haber sido condenado ni estar actualmente acusado por crimen o simple delito que merezca pena aflictiva; Antecedentes de buena conducta; Haber cumplido satisfactoriamente la práctica profesional por seis meses en las Corporaciones de Asistencia Judicial a que se refiere la Ley N°17.995, circunstancia que deberá acreditarse el Director General de la respectiva Corporación. Finalmente se debe abrir expediente para poder “jurar” en la Corte Suprema, en donde recién se otorga el título de abogado en audiencia pública y reunida en tribunal pleno, previa comprobación y declaración de que el candidato reúne los requisitos establecidos por la ley.

3. SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE.

3.1 ANTECEDENTES.

Al desarrollar este punto, se hace necesario hacer referencia al afrancesamiento cultural de nuestro país, especialmente a partir de la segunda parte del siglo XIX, que fue amplio y abarcó las distintas

expresiones de la cultura, comprendió de manera muy seria el Derecho, tanto así, que adoptamos la idea ilustrada iusracionalista, encarnada como ideal napoleónico, de codificar las principales normas, de hecho nos inspiramos en su Code Civil al redactar el nuestro. (Baraona, 2010: p. 431) Es aquí donde se configura una veneración por el conocimiento del contenido de los códigos y leyes como formas superiores del saber jurídico, los profesores de derecho civil, procesal, penal, y en general de todas las materias (las cuales generalmente se corresponden con algún cuerpo normativo) intentan pasar todas y cada una de las disposiciones, menoscabando la reconstrucción sistemática de conceptos e instituciones en los que se puede comprimir información y sintetizar relaciones y conceptos, con la ventaja además de dejar tiempo para la comparación crítica, el análisis de jurisprudencia y otros métodos de enseñanza.

Desde principios de la década de los setenta, es posible advertir influencias de los métodos de enseñanza del Derecho Anglosajón en la enseñanza del Derecho en Chile. Dicha influencia se hace patente en la incorporación a los planes de estudios de las carreras del Derecho de las clínicas jurídicas y del análisis de casos hipotéticos. Sin embargo estas metodologías ocupadas en la enseñanza del Derecho anglosajón han tenido una recepción bastante paulatina, ya que aún los planes de estudio se basan en el análisis de los distintos cuerpos normativos.

3.2. APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL.

Actualmente, las facultades de Derecho se han visto abocadas a renovar sus planes y mallas curriculares. Sin embargo, estas aparentes innovaciones no logran cambiar cualitativamente la naturaleza extensiva y horizontal de los estudios de Derecho de la región.

Como ya hemos señalado, en Chile al igual que en gran parte de Latinoamérica las metodologías utilizadas son esencialmente mediante un aprendizaje pasivo por parte del estudiante, en donde el profesor es el protagonista y encargado de transmitir sus conocimientos a sus alumnos. Se reduce a las llamadas clases magistrales o teóricas dadas por el profesor a un grupo de alumnos que está obligado reglamentariamente a concurrir a clases magistral, al mismo tiempo que existe una desigualdad básica, ya que el profesor está provisto de datos y un saber de los que los alumnos carecen. Por ello, que éste tiene una actitud fundamentalmente pasiva y está llamado a adherir al planteamiento del docente o rechazarlo, pero no puede intervenir en el proceso mismo de elaboración. Durante la mayor parte del tiempo, el profesor habla; ocasionalmente es interrumpido por un alumno quien le pide que aclare o explique mejor alguno de los conceptos sobre los que versa la clase. Es la proyección del maestro-comunicador, centro del proceso de enseñanza, que pone a

disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos. (Witker, 1982:p73) Señala el profesor Squella, que allí se plasma entonces la importancia que tiene para la cultura jurídica de un país, en el hecho, esta clase particular de actores o protagonistas de la vida del derecho que son los profesores e investigadores de esta misma disciplina. (Squella, 2009: p. 582)

Estos métodos de enseñanza han sido bastantes criticados en los últimos años, esto debido a que la juventud cuestiona la vieja concepción educativa, sus orientaciones, metodologías, hábitos y costumbres hasta ayer inamovibles. (Witker, 1982: p.44) Es por esto que las facultades de Derecho se han visto casi obligadas a estar revisando continuamente sus planes y programas de estudio, con el objeto de actualizar la formación de los técnicos legales, sin embargo todos estos cambios han sido más aparentes que reales.

Nuestra misma facultad ha implementado el sistema de “metodologías activas” las cuales se encuentran reguladas en el artículo 11 del “Reglamento del plan de estudios de la carrera de derecho” el cual señala que: “El plan deberá destinar a lo menos un 25% del total de sesiones del curso, al desarrollo de métodos de enseñanza que supongan la participación activa del alumno como elemento dinámico en el desarrollo de la clase.”

Pese a esto, en ningún momento se describe cómo deben ser estas metodologías activas, quedando a criterio del profesor aplicar un método de enseñanza que suponga la participación activa del alumno. Esta situación ha llevado a diversas interpretaciones por parte de los docentes, lo cual si bien es coherente con la libertad de cátedra con la que éstos cuentan, muchas veces va contra el espíritu y fines de esta disposición, utilizando este 25% del total de sesiones para incorporar más materias y contenidos al ramo, de la misma manera que como lo han hecho siempre, restringiendo la adquisición de habilidades prácticas por parte de los alumnos, ya que al fin y al cabo, fue para eso que se hizo esta reforma.

3.3. CRÍTICA AL SISTEMA ACTUAL DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE.

El sistema actual de enseñanza del Derecho al igual que nuestra cultura jurídica se encuentra en estado de crisis, debido que poco a poco se ha derribado aquella convicción de que la memoria o retención de textos y artículos de leyes o códigos es el objetivo del proceso educativo, y que el saber

jurídico es aquella disciplina que se ocupa de estudiar la estructura, los criterios de validez, de interpretación y aplicación del derecho, pues el derecho no está única o totalmente en la ley.

El profesor Moreno señala que extensos planes de estudio sobrecargados de contenidos más no competencias; la falsa sinonimia entre el “saber” y “memorizar”; el abuso de la clases magistral como única estrategia pedagógica en que el docente muchas veces se limita a “leer” (y no a explicar) diapositivas o capítulos de un libro en una clase que no está previamente diseñada desde la pedagogía sino desde la parte del relato que sólo quedó pendiente en la clase anterior; docentes bastos en trayectoria, reconocimiento profesional y post-grados en Derecho, pero precarios en destrezas pedagógicas, en cuyas manos se encuentra el importante y delicado proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos pero abordado desde la óptica de un estudioso experto en el área del derecho, pero no desde la labor de un pedagogo y claro, no lo es, pero muchas veces tampoco se esfuerza por serlo o por aprender mínimas destrezas del arte de enseñar. De hecho, da la sensación de que muchas otras veces el docente confunde la preparación de futuros abogados con la de doctores en su disciplina, enseñando conocimientos tan exorbitantemente incomprensibles y complejos que no serán utilizados en el área profesional y que no salen de elucubraciones teóricas, valiosas por cierto, pero inaplicables en el mundo diario del abogado. (Moreno, 2013: p. 364)

Todo esto ha generado críticas a la modalidad de enseñanza del derecho, tales como la de que el alumno toma una conducta pasiva y se le inhibe su aporte en el desarrollo de la clase, como también que se requiere de profesores muy especializados en sus respectivas materias, para que efectúen su aporte personal en esta metodología. Cabe destacar además, que lo curioso de este modelo es que todas las ramas del derecho, con toda su variedad y riqueza, son enseñadas de la misma forma y lo que es peor aún, asumiendo que todos los alumnos aprenden de la misma manera, dejando por tanto fuera a aquellos alumnos que sí pueden tener condiciones para ser abogados, pero que derechamente no encajan en el sistema porque éste no les da el espacio para explotar sus habilidades, o por lo menos aprender según su estilo y forma de aprendizaje. Lo que ha llevado a poner en la palestra la enseñanza práctica del derecho, ésta es una metodología que está en discusión desde hace décadas en nuestro país. Se sostenía ya en la década de los setenta que la práctica es una actividad de pericias, que debe desarrollarse conforme a destrezas, a tradiciones de maestría y reglas de arte, una actividad que envuelve un conocimiento y un uso experto del derecho y de otras líneas de pericia, pero que implica todo eso no en abstracto, sino en un trabajo concreto sobre un problema determinado.

Hoy en día esta enseñanza práctica del derecho, no se encuentra en todas los planes de estudio de las facultades de Derecho. No obstante, se concreta en la clínica jurídica, es acá en donde en la mayoría de los casos se sintetizan todas las deficiencias que presenta la enseñanza teórica del derecho en Chile, modelo que sólo se sostiene por ser centenario pero no eficaz, donde el alumno siente que no tiene las competencias mínimas del abogado, teniendo que aprender éstas a través del ensayo. Si se piensa en el porcentaje de conocimientos que retienen un alumno de consultorio en comparación a los años anteriores en donde primó la metodología predicativa-verbalista, se colige que ésta última es costosa y poco productiva. (Witker, 1982:p73)

Es por eso que debe ponerse más énfasis en la enseñanza práctica, para lo cual debe entenderse que el estudiante es el centro y ejecutor de su proceso de formación, relegando al maestro a un nivel secundario y asesor, no hablamos del enseñar el Derecho, sino de aprender, trasladando el eje de gravedad del profesor-sabio, al estudiante que protagoniza el proceso en la educación. (Witker, 1982:p76) Si bien, proponer un cambio de paradigma que implique un salto desde el conductismo excesivo que ha imperado por años en el tema, al constructivismo obtuso en la enseñanza jurídica no es la solución más adecuada, una variedad de actividades centradas en el equidistante entre ambos polos se hace imprescindible no para innovar por innovar, sino innovar porque es necesario, ya que nos encontramos en una especie de círculo vicioso, en donde el proceso de enseñanza del derecho se encuentra estancado debido a nuestra férrea cultura jurídica, por lo que si queremos lograr un cambio, este es el punto de partida ideal.

Trasladándonos ahora al área de la enseñanza de los Derechos Fundamentales, como bien sabemos, la historia del Derecho como ciencia y su enseñanza como saber se remonta a tiempos inmemoriales. Sin embargo, el nacimiento, y consolidación de los Derechos Humanos tiene sólo alrededor de 70 años. A pesar del escaso tiempo de vigor que tienen éstos en los distintos ordenamientos jurídicos del mundo, el desarrollo y aplicación práctica que han alcanzado ha sido extenso y profundo, a tal punto de convertirse en la base de un sistema jurídico moderno.

Como es lógico, dicho cambio en la jerarquía de las normas y las dificultades prácticas de aplicación normativa que esto conlleva, ha requerido la formación de profesionales jurídicos con habilidades a la altura de la complejidad que esto pueda provocar. Esto se ve reflejado, por ejemplo y sin ir más lejos, en nuestra malla curricular, en la cual los Derechos Fundamentales forman parte de las materias del Departamento de Ciencias del Derecho, de Derecho Internacional, Derecho Público,

Derecho Penal, etc., lo que hace plausible su innegable trascendencia jurídica, y el sustrato científico y práctico de un profesional moderno.

Con todo, no parece tan efectivo el método mayoritario tradicionalmente utilizado en Chile, el cual consiste en internalizar conocimientos por vía de memorización, y aplicación mecánica de la ley por sobre la aplicación práctica de los contenidos que se exponen. Lo cual demuestra el dispar avance que han tenido los Derechos y Garantías Fundamentales versus la enseñanza práctica y el cultivo de habilidades de reflexión y aplicación acerca de los mismos. Se hace imperativo corregir tal situación, por medio de un estudio de las reales necesidades del ordenamiento jurídico, lo que en el plano práctico significa intervenir pedagógicamente las mallas curriculares y planificaciones de las Escuelas de Derecho del país, a través del trabajo con casos, y en general, dotar de centralidad a los cursos enfocados al desarrollo de destrezas y habilidades prácticas.

CAPÍTULO II.

“EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA EXIGIDO POR EL MINEDUC”.

3. ¿QUÉ ES EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA?: LOS CUATROS DOMINIOS EXIGIDOS.

3.1 ALCANCE PREVIO.

El marco para la buena enseñanza, es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. En él se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.

Si bien este instrumento creado por el MINEDUC está enfocado a los establecimientos educacionales de nivel básico y medio, en la actualidad no existe una herramienta similar, orientada a evaluar el desempeño profesional de los docentes pertenecientes a instituciones universitarias. En la actualidad, solo existe un mecanismo para medir la calidad de las instrucciones Universitarias, compuesto por el Servicio Nacional de Acreditación, en el cual los procesos de acreditación se sitúan en la acreditación institucional, consistente en certificar el cumplimiento del proyecto de la institución y la existencia, aplicación y resultados de mecanismos eficaces de autorregulación y de

aseguramiento de la calidad, al interior de las mismas. . La acreditación de carreras y programas certifica la calidad en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales. Lo anterior no involucra un cotejo a cerca de la calidad de los docentes, y de sus prácticas en las aulas Universitarias. Es por esto que en esta instancia de investigación, quisimos aplicar los criterios del MBE a las prácticas docentes a nivel universitario, específicamente en relación a las utilizadas en la carrera de Derecho.

1.2. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA.

Las características del MBE. admiten que para lograr la buena enseñanza, los docentes se implican como personas en la tarea de enseñar, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no obtendrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace indefectible la tarea docente. El esquema de los criterios muestra los componentes específicos en los que deben concentrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en implicar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos significativos. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que transitan el conjunto del Marco:¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer?, ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Estas incógnitas buscan respuestas a aspectos fundamentales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles.

1.3. LOS CUATRO DOMINIOS EXIGIDOS.

Cada uno de los dominios hace hincapié a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo:

❖ Dominio A “*Preparación para la enseñanza*”.

Los criterios de este dominio detallan, tanto a la disciplina que enseña el profesor, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para constituir el proceso de enseñanza , en la perspectiva de implicar a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las peculiaridades detalladas del tenor en que dicho proceso ocurre. El docente apoyándose en sus idoneidades pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, esboza, escoge y instituye estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos exhibidos; y, estrategias de evaluación que admitan estimar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias destrezas. Los desempeños de un docente respecto de este dominio, se

manifiestan primordialmente a través de las planificaciones y en los resultados de éstas en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

❖ Dominio B *“Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”*.

Se refiere al hábitat del aprendizaje en su sentido más vasto; el ambiente y clima que forja el docente en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio obtiene preeminencia en cuanto se está al tanto que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los elementos sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. Dentro de este dominio se acentúa el carácter de las interacciones que ocurren en la sala de clases. Los aprendizajes son beneficiados cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas. Las destrezas de este dominio se demuestran primordialmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

❖ Dominio C *“Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”*.

Especial preeminencia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones atrayentes y fructíferas, que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma cierta y beneficien la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Simultáneamente, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y suministrarles recursos adecuados y apoyos acertados. Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, concordándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

❖ Dominio D *“Responsabilidades profesionales”*.

Los componentes que forman este dominio están coligados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso que es contribuir a que todos los alumnos aprendan. El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos involucra, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes.(Mineduc, 2008: pp.1-43).

4. RECEPCIÓN DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA EN LA DOCENCIA DEL DERECHO EN CHILE.

A continuación realizaremos una evaluación de la enseñanza del derecho en Chile, a luz de los cuatro dominios recientemente analizados, a saber: “*la Preparación de la enseñanza*”, “*la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*”, “*la Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*” y “*las Responsabilidades profesionales*”.

En cuanto a *la preparación de la enseñanza* y los criterios de este dominio, claro está que los académicos del derecho se caracterizan primordialmente por tener un profundo dominio y comprensión de la disciplina que enseñan, poseen una memoria deslumbrante, que en determinados casos parece incluso sobre humana. Son capaces de almacenar cientos de conceptos, características y mayormente distinciones. Pero, el error en el que incurren aparece a la hora de organizar dicho conocimiento y enfocarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no toman en consideración las características propias de sus estudiantes, características que comprenden elementos como la edad, particularidades culturales y sociales. Un ejemplo de aquello, es el antagonismo que se produce entre aquellos estudiantes provenientes de instituciones particulares y prestigiosas, y de aquellos estudiantes que provienen de instituciones o liceos de carácter público. Categórica es la desventaja de estos últimos, poseen un leguaje muy limitado, lo que les impide en un sus primeros acercamientos al derecho comprender gran parte de lo que se está explicitando.

Un Profesor verdaderamente comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes, debiera en primer lugar tomar en consideración estas diferencias, y esmerarse en que estas desaparezcan poco a poco. Para contribuir a esta transformación, es posible comenzar con simples cambios en el modo de tratar a los estudian, como por ejemplo: No ridiculizarlos frente a sus pares, cuando se hacen preguntas en las clases, que para la mayoría parecen obvios, pero para cierto sector menos aventajada no es del todo claro. El poner estas trabas a los estudiante, sobre todo desde los primeros acercamientos al estudio de esta ciencia, les impide en un futuro desarrollarse como estudiantes activos durante las clases, y esto es lo que más de las veces reclaman los profesores, sin percibir que ellos mismos son los principales responsables de esta conducta pasiva del estudiante, que es latente en la mayoría de las escuelas de derecho.

Según un estudio realizado por el destacado Ken Bain, historiador, educador de la Universidad de Texas y fundador de centros de enseñanza y de aprendizaje, en el cual se investigó a los mejores profesores de las Universidades de Estados Unidos, realizando una serie de recopilaciones de aquellas prácticas que realizan los profesores más exitosos, desde el punto de vista de sus propios alumnos, el autor ha sostenido como propuesta que los profesores efectivos deben elegir cuidadosamente las preguntas y los temas, y seleccionar aún con más esmero las lecturas para todos los estudiantes. Ellos señala el autor, prestan atención al tipo de análisis que los estudiantes tendrán que hacer en una tarea determinada, y secuencian la materia para dar a los estudiantes una oportunidad de construir sus habilidades: primero, las lecturas fáciles; después las más difíciles y, más que limitarse a hacer listas de exigencia, plantean preguntas a la manera de cualquier buen moderador, proponiendo las tareas como recursos para perseguir esas cuestiones. Ellos no discuten las lecturas con los estudiantes; les dejan que se empapen de los asuntos, que tomen postura, y que saquen de sus lecturas elementos para argumentar y resolver problemas. Los profesores más efectivos evitan, al igual que harían con una plaga, la sempiterna pregunta preferida: ¿quién me cuenta lo que dice este artículo? (Bain, 2007: p.102)

Respecto a la *creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. Establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto es fundamental.

Según nuestra percepción, esta es uno de las principales desaciertos de los docentes del derecho, no generan un clima de confianza con sus alumnos, en muchos casos les faltan el respeto protagonizando verdaderas humillaciones públicas frente a sus pares, de manera según ellos, de que estos jamás vuelvan a cometer el mismo error. Pero las consecuencias de este tipo acciones pueden ser incluso irremediables, provocando que los estudiantes sientan desconfianza de sus propias capacidades, decidiendo en ciertos casos hacer abandono de la carrera.

Según este dominio la motivación que logre generar el profesor en los alumnos es fundamental, es por eso que nos preguntamos ¿Qué saben los mejores profesores sobre la motivación que hace que sus estudiantes pongan interés? La rutina que siguen la mayoría de los

profesores extraordinarios el primer día de clase es crucial. Más que describir un conjunto de requerimientos a los estudiantes, habitualmente hablan de las expectativas del curso, de la clase de preguntas que la disciplina ayudará a los estudiantes a responder, o de las capacidades intelectuales, emocionales a cuyo desarrollo contribuirá. Sin duda, también explican lo que deberán hacer los estudiantes para conseguir esas expectativas-lo que muchos de nosotros llamamos requisitos-, pero evitan el lenguaje de las exigencias y utilizan el vocabulario de las expectativas en su lugar. Invitan en lugar de ordenar, y muestran con frecuencia la actitud de quien invita a sus colegas a cenar, en lugar de la conducta de un alguacil que conduce a alguien a un tribunal. (Bain, 2007: p.48)

Según los criterios de este dominio, también es crucial que los profesores demuestren altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, los mejores profesores Universitarios del estudio de Bain, suelen escuchar las suposiciones de los estudiantes antes de desafiarlas. En lugar de decirles a los estudiantes que están equivocados y proporcionarles la respuesta correcta, a menudo hacen preguntas para ayudar a los estudiantes a ver sus propios errores. Por el contrario los profesores tradicionales y formalistas (no los del estudio) han defendido que los estudiantes no pueden aprender a pensar, analizar y sintetizar y tener criterios hasta que conocen los hechos básicos de la disciplina. Las personas de esta escuela de pensamiento tienden a dar tanta importancia a la transmisión de información que llegan hasta a excluir todas las demás actividades docentes. Apenas esperan que sus estudiantes razonen (eso supuestamente llegará después de haber aprendido la materia). En sus exámenes, estos profesores comprueban habitualmente la capacidad de recuerdo, o el mero reconocimiento de la información. Los profesores de nuestro estudio están al otro lado en esta controversia. Creen que los estudiantes deben aprender los hechos a la vez que aprenden a utilizarlos para tomar decisiones sobre lo que entienden y lo que no. Para ellos, aprender tiene poco sentido si no ejerce una influencia permanente en la forma en que posteriormente piensa, actúa o siente el estudiante. Consecuentemente enseñan los hechos en un contexto rico en problemas, cuestiones y preguntas. (Bain, 2007: p.40)

Acerca de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, en las escuelas de derecho es poca la actitud inclusiva que podemos encontrar, es casi habitual que el profesor se conforme con el silencio de los estudiantes a su pregunta ¿hay alguna duda, o comentario al respecto? , quedando satisfecho con aquel silencio. Que claramente no se corresponde con lo que él interpreta, para el profesor este silencio significa que los alumnos comprendieron y aprendieron a cabalidad lo que les ha transmitido. Por el contrario, en la generalidad de los casos ese silencio lo que indica es algo profundamente

distinto, se trata de una falta de confianza hacia la figura del profesor, principalmente temor de confesarle que no ha sido lo suficientemente claro, ni menos didáctico al transmitir el contenido.

Incluso ocurre que cuando el alumno, valiente, que se atreve a decir que algo no resulto del todo claro, el profesor que carece de competencias pedagógicas, no hace más que repetir exactamente la misma explicación anterior, sin ser capaz de reformular su respuesta recurriendo a ejemplos más didácticos, o a enfocar su explicación desde otra perspectiva algo más cercana al estudiante, o incluso desde un punto de vista práctico circunscrito al ejercicio de lo profesional trayendo a colación la simple realidad. En consecuencia el profesor, no es capaz de salir de su marco de formalismo extremo donde solo se limita a repetir con exactitud lo que ha memorizado.

Es por lo anterior que consideramos que las preguntas son cruciales, en los artículos de aprendizaje y en el razonamiento de los mejores profesores, las preguntas desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales. Las preguntas nos ayudan a construir conocimiento. Apuntan a los huecos de nuestras estructuras de memoria y son críticas para indexar la información que retenemos cuando desarrollamos una respuesta para esa pregunta. El interés es crucial, la gente aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente tiene interés en responder, o cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar. Si no tiene interés, no intentará reconciliar, explicar, modificar o integrar el conocimiento nuevo con el antiguo. Las personas no intentarán construir nuevos modelos mentales de la realidad. Pueden recordar información durante un breve periodo de tiempo (suficiente para llegar al examen), pero sólo cuando su memoria genere preguntas estarán preparadas para cambiar las estructuras de su conocimiento. (Bain, 2007: p.42)

Es de crucial preeminencia para este dominio, que el profesor promueva el desarrollo del pensamiento, las ideas principales que animan a los mejores profesores Universitarios en esta tarea, tiene origen en una observación muy básica: los seres humanos son animales curiosos. La gente aprende de manera natural mientras intenta resolver problemas que le preocupan. Desarrolla un interés intrínseco – y aquí está la dificultad- puede disminuir al enfrentarse a recompensas y castigos extrínsecos que parezca que manipulan su centro de atención. Es más fácil que las personas disfruten de su educación si creen que están al mando de la decisión de aprender. Los mejores profesores de universidad crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que incluyen las destrezas y la información que ellos quieren enseñar mediante trabajos

(preguntas y tareas) que los estudiantes encontrarán fascinantes- auténticas tareas que les provocaran curiosidad, que les motivarán a repensar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad. Estos profesores crean un entorno seguro en el que los estudiantes pueden probar, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo. Los estudiantes entienden y recuerdan lo que han aprendido porque dominan y utilizan las destrezas de razonamiento necesarias para integrarlo con conceptos más amplios. (Bain, 2007: p.58)

En cuanto a al criterio de la *Responsabilidad Profesional*, para ello es indispensable que el docente reflexione consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformule, contribuyendo a sí ha garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.

Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo. En este aspecto, debemos reconocer que sí existen docentes en el área del derecho, que se preocupan del trabajo fuera de las aulas, que crean grupos de investigación al interior de la universidad, que se relacionan de forma más cercana y participativa con los estudiantes a través de la organización de foros y seminarios, que acercan al estudiante, y logran que los alumnos se transformen en elementos un poco más activo dentro de la esfera del aprendizaje.

Pero es lamentable reconocer que este tipo de académicos son la minoría y generalmente se trata de profesionales más jóvenes, que quizás se están alejando de esta cultura jurídica imperiosa que impide a la pedagogía hacer su trabajo como corresponde.

“SOBRE LA ENSEÑANZA DE DERECHOS FUNDAMENTALES EN CHILE”.

1. ¿EXISTE UNA EVOLUCIÓN ARMÓNICA ENTRE EL DESARROLLO DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES Y LA ENSEÑANZA DE ESTOS?

1.1 BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES.

El inicio de los Derechos Fundamentales data en la América de 1776 con la *Virginia Bill Of Rights* y en Francia en 1789 con la *Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano*, en la segunda guerra mundial con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y por último en la caída del comunismo real con la *Conferencia Universal de Viena* de 1993, entre otros.

Al finalizar la Primera Guerra Mundial, se inició una nueva etapa de la humanidad conocida como *mundialización* o *globalización*; en ese momento se aceleraban los procesos de independencia del último y tal vez el más pobre de los continentes, África; a la vez que se planteaba eliminar formas de dominación características del imperialismo decimonónico, también se anunciaba la emergencia de nuevos sujetos internacionales de derecho, ostentados en las soberanías nacionales, así como un impacto generalizado de la lógica del saber científico y tecnológico debido a un espacio de comunicación universal antes no conocido. (Morfin, 2006: pp.1-34.)

Asimismo es importante destacar que en América Latina a partir de la década de los ochenta, después de casi dos décadas de dictaduras militares, se produjo un masivo retorno de las democracias representativas, lo que supuso el restablecimiento renovado del constitucionalismo latinoamericano. Este proceso se llevó adelante mediante reformas totales o parciales de las Constituciones, que se caracterizaron básicamente por la incorporación de la protección de los derechos fundamentales. Desde entonces, este cambio en los diferentes países latinoamericanos ha significado una gran transformación, en la medida que, paulatinamente, tiene como común denominador la racionalización del poder, el reconocimiento de un catálogo de derechos humanos *ampliándolos a los de carácter socio-económico*, es decir a los llamados “Derechos Sociales”, la incorporación de los tratados internacionales como Derecho nacional, el establecimiento de la jurisdicción constitucional de la libertad mediante el control concentrado o difuso, entre otros.

1.2 SOBRE LA NOCIÓN DE DERECHOS FUNDAMENTALES.

Tradicionalmente en Chile se ha adherido por los operadores jurídicos a la noción de derechos fundamentales que identifican únicamente los derechos de libertad o denominados derechos de primera generación como fundamentales, estando destinados, ante todo, a asegurar la esfera de la libertad del individuo frente a las intervenciones del poder público, constituyendo derechos a acciones negativas del Estado, es decir omisiones. Así los derechos fundamentales sólo irradiarían el efecto vertical en el ordenamiento jurídico, dado que la relación jurídica establecida por los derechos fundamentales es entre el ciudadano y el Estado.

Podría decirse que los derechos fundamentales, según la lógica anterior; “son aquellos intereses o necesidades a los que mayor relevancia se asigna dentro de un ordenamiento jurídico, de hecho se encuentran incorporados en las normas de mayor valor en este último, la Constitución y los tratados internacionales sobre derechos humanos. (Pisarello, 2007:p.80)

Esta noción de los derechos fundamentales, impacta directamente en la devaluada tutela constitucional de los derechos sociales, pues estos no serían auténticos derechos sino meros principios rectores o cláusulas programáticas. En consecuencia, los órganos jurisdiccionales nada pueden ni deben hacer para tutelarlos, mientras que su efecto quedaría sólo limitado a la relación ciudadano/Estado.

Es de importancia destacar, que los derechos sociales se encuentran consagrados en la Declaración de Derechos Humanos del año 1948, incluyendo además los derechos civiles y políticos, los llamados *derechos económicos y sociales*, que se fueron incorporando a las constituciones liberales a lo largo del siglo XX. Asimismo, pese a que estos derechos de *segunda generación*, como también se les conocen, fueron ratificados igualmente por una Convención especial en diciembre de 1966, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, pese a esto, continúan sin ser efectivamente implementados en la mayoría de los países en desarrollo para no hablar de los países pobres.

Por una tutela efectiva de los derechos fundamentales, adherimos a la siguiente definición, la cual incluye tanto a los derechos de libertades como a los derechos sociales. “Los derechos fundamentales son aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a todos los seres humanos en cuanto dotados de *status* de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar, entendiendo como derecho subjetivo, cualquier expectativa positiva (de prestaciones) o negativa (de no sufrir lesiones) adscrita a un sujeto por una norma jurídica y por *status*, la condición de un sujeto,

prevista asimismo por una norma jurídica positiva, como presupuesto de su idoneidad para ser titular de situaciones y autores de los actos que son ejercicio de éstas”. (Ferrajoli, 2009: p.19). De esta definición se desprende que los derechos sociales forman parte de los derechos fundamentales, pues al constituir derechos subjetivos, es decir, una expectativa positiva o negativa, no existe problema con concebir a los derechos sociales como prestaciones, dado que no pierden la calidad de derechos fundamentales.

Desde una tesis teórica, se propugna que entre los derechos de libertades y los derechos sociales existe una tajante diferencia estructural. Los primeros sólo generarían obligaciones de abstención, por lo cual serían baratos y de tutela sencilla, mientras que los segundos serían, por lo general exclusivamente prestacionales. (Martínez, 2010: pp.132, 133 y 134) Desde esta perspectiva, lo determinante para la justificación de una tutela debilitada de los derechos sociales frente a los de libertades, es su carácter prestacional, entendiendo que el Estado, como cualquier agente económico, no puede sustraerse al problema básico sobre el que se estructura la ciencia económica, es decir, la escasez de los recursos. (Martínez, 2010: p.133)

A lo anterior se podría argumentar que ni los derechos civiles pueden caracterizarse sólo como derechos negativos, de abstención y en consecuencia no onerosos, ni los derechos sociales actúan siempre como derechos positivos o prestacionales. Existen supuestos en que los derechos de libertad también exigen obligaciones de hacer, así por ejemplo, el derecho a la libertad de expresión y el de propiedad. El derecho de libertad de expresión comprende una dimensión prestacional ya que exige la habilitación de centros culturales, plazas, espacios gratuitos en radio o televisión, o el derecho a voto que incluye el despliegue de una estructura, como lo es en Chile el Tribunal Calificador de Elecciones. El derecho de propiedad por su parte, encierra un sinnúmero de prestaciones públicas, como la creación de registros de propiedad hasta la financiación de juzgados, fuerza de seguridad, con el objeto de garantizar los contratos en que la propiedad se encuentra presente. (Pisarello, 2007: p.60)

Los derechos sociales por su parte, tienen una estructura que no se agota sólo en un simple derecho a prestaciones. Por ejemplo, el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación puede incluir un derecho a defensa, derecho a protección, derecho al procedimiento, derecho a una prestación. Lo anterior también ocurre en el caso del derecho al trabajo con sus diferentes derechos especiales tales como, libre elección de profesión, derecho a un puesto de

trabajo, a un salario justo, condiciones de trabajo adecuadas, descanso, protección a un determinado grupo de personas, derecho a huelga. (Alexy, 2008: p.392). Al respecto Robert Alexy propone utilizar un concepto amplio de derecho prestacional, siendo: “todo derecho a una acción positiva, es decir, a una acción del Estado, es un derecho prestacional. De esta manera el derecho prestacional es la contrapartida exacta del concepto de derecho de defensa, bajo el que cae todo derecho a una acción, negativa, es decir, a una omisión por parte del Estado. La escala de las acciones positivas del Estado que pueden ser objeto de un derecho prestacional se extienden desde la protección del ciudadano frente a otros ciudadanos, por medio de normas de derecho penal, pasa por la creación de normas de organización y procedimiento, llega hasta prestaciones en dinero y en bienes. (Alexy, 2008: p.391)

Por lo expuesto, sería sólo aparente la diferencia estructural entre estas clases de derechos fundamentales, dado que todos los derechos Civiles y Políticos al igual que los derechos sociales entrañan una cierta dimensión distributiva, un deber positivo del Estado, presentándose como derechos complejos, tanto positivos como negativos.

1.3 EL CAMBIO DE PARADIGMA.

Finalmente, respecto al *cambio de paradigma* que se ha llevado a cabo, durante el último tiempo, desde la versión tradicional de los derechos fundamentales en los que estos sólo irradiarían el efecto vertical en el ordenamiento jurídico, dado que la relación jurídica establecida por los derechos fundamentales es entre el ciudadano y el Estado. Y la nueva visión de los derechos fundamentales la denominada eficacia horizontal, es el efecto o influencia que los derechos fundamentales tienen en las relaciones jurídicas entre dos o más particulares. Hace referencia al efecto de los derechos fundamentales en las relaciones jurídicas entre particulares, esto es, entre sujetos sin potestad estatal. El efecto horizontal se enmarca en una nueva forma de comprender los derechos fundamentales, caracterizada por rechazar la tesis que plantea el antagonismo entre lo individual y lo colectivo que condujo a ver los derechos individuales como esfera de libertad frente al poder y que se tradujo en el sometimiento de los derechos a la ley. (Marshall, 2010: p.44)

En conclusión, junto con lo expuesto podemos afirmar que la enseñanza de los derechos fundamentales en Chile, no ha tenido una evolución armónica a la evolución histórica de los derechos fundamentales, ya que en las escuelas de derecho se sigue impartiendo la visión tradicional

de los derechos fundamentales, que otorga a los Derechos Sociales el carácter de derechos de segunda generación, y solo se contempla el efecto vertical de los primeros, sin introducir dentro de las nuevas mallas de la asignatura de derecho Constitucional, la nueva visión y cambió de paradigma, que incorpora la visión o efecto horizontal de los derechos sociales. Lo anterior a pesar de no coincidir con la perspectiva entregada por el Tribunal Constitucional Chileno sobre en el tema. En las sentencias roles N°976,1218,1273,1287 y 1710, este tribunal se ha pronunciado sobre los derechos sociales, en particular el derecho a la protección de la salud y derecho a la seguridad social, ambos establecidos en la Constitución en los artículos 19 N°8 y 19 N°18 respectivamente.

Si bien el Tribunal Constitucional ha tenido una tendencia relativa a una interpretación restrictiva de los derechos sociales consagrados constitucionalmente, desde el año 2008 a partir de fallo rol N° 976 se aprecia una apertura hacia una interpretación adecuada de las obligaciones prestacionales del Estado, y en consecuencia, por una mejor tutela de los derechos. En concreto el Tribunal declara en el fallo Rol N° 976 considerando vigésimo sexto, lo siguiente: “Que la amplia mayoría de la doctrina nacional y extranjera reconoce que los derechos sociales, llamados también derechos de prestación o de la segunda generación son tales y no simples declamaciones o meras expectativas, cuya materialización efectiva quede suspendida hasta que las disponibilidades presupuestarias del Estado puedan llevarlo a la práctica”, agregando además que “ Desde un punto estructural, los derechos sociales no son derechos de una naturaleza necesariamente distinta a los derechos civiles y políticos. En particular no es correcto afirmar sin ningún tipo de matización que los derechos sociales son siempre derechos de prestación, mientras que los llamados derechos civiles y políticos no lo son. Entre los derechos civiles más básicos encontramos también derechos de prestación como el derecho a un juicio imparcial”. (Fallo del Tribunal Constitucional de Chile, 2008: Rol N° 976)

Por su parte las sentencias Rol N° 1218 y 1287 en sus considerandos vigésimos respectivamente, reiteran la idea que los derechos sociales son tales, y no simples declamaciones o meras expectativas.

Producto de lo anteriormente analizados, es que consideramos que las escuelas de Derechos debiesen realizar un esfuerzo para integrar en sus mallas, estos nuevos conocimientos que los estudiantes precisan dominar, para poder tener un buen manejo de las tendencias actuales en la visión de los derechos fundamentales, que ya aquella está sentando precedente incluso en nuestro tribunal constitucional.

2. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE DERECHOS FUNDAMENTALES.

2.1 ALCANCE PREVIO.

Si bien los componentes culturales y sociales son elementos a tener en cuenta en el desarrollo cognitivo de una persona, tampoco son concluyentes. En concreto, son obstáculos difíciles de romper para los estudiantes desaventajados socialmente y, en la gran mayoría de los casos, imposibles de sortear sin que nuestra acción esté conscientemente dirigida a ello. De ahí que sea importante asumir, como desafío ético-profesional, la trascendencia social de la labor docente, ha sabido convertirse, en un factor de cambio, a la hora de eliminar obstáculos que restringen las potencialidades y capacidades de nuestros estudiantes. Lo antes dicho tiene correlato en lo subrayado por Rawls en el sentido que nuestras vidas están sesgadas por contingencias arbitrarias derivadas de los accidentes del nacimiento. Esto es lo que el autor llamó la “lotería natural o genética”, circunstancia que, a la larga, tenderá a perpetuar las jerarquías fijadas por las ventajas comparativas obtenidas por el lugar y el momento en el que se nació. Esto significa que si una persona vino al mundo en la cuna de la nobleza (una de las posiciones más privilegiadas de la sociedad), por casualidad absolutamente ajena a ella misma, desde ya se beneficiará de un mayor impacto normativo en sus derechos y el poder que aquel sujeto que nació en un contexto favorecido. Según la opinión de los juristas, Eduardo Chia y Flavio Quezada esta situación de arbitrariedad moral, generadora de desigualdades previas, graves y sistemáticas, hoy en día ha forjado una realidad en la cual los hijos de padres pertenecientes a las clases aventajadas de la estructura social tienen mejores perspectivas de desarrollo personal, educativo y cultural que los hijos de padres que fueron menos privilegiados en la estratificación social. Lo anterior no sería problemático en una sociedad de castas o en una sociedad feudal, pero, en un escenario democrático, fundado en principios de justicia social, resulta injusto que, siendo ambos hijos iguales en el hecho de poseer capacidades y talentos potenciales, solo uno de ellos obtenga ciertos logros debido, únicamente, al mero azar de haber nacido en condiciones bastante más favorables para la obtención de ventajas, en tanto que el otro no. Así, entonces, se verifica una injusticia social que debe ser corregida o, al menos, mitigada. (Chia y Quezada, 2013: p.335)

Producto de lo anterior, consideramos de vital importancia contribuir a este cambio, a través de una serie de prácticas metodológicas reunidas a lo largo de este trabajo investigativo, que beneficiará al estudiante de Derecho, en especial al enfrentarse a la asignatura de Derechos Fundamentales y contribuirán a un mejor desarrollo cognitivo de este, utilizando diversas técnicas de aprendizaje.

2.2 DE LA ENSEÑANZA Y LOS MODELOS MENTALES.

Por enseñanza se entiende el conjunto de acciones que tienen por objeto producir cambios en los conocimientos, en las habilidades y en la disposición de quienes aprenden. Dicho en forma genérica, el objetivo de la enseñanza es lograr el aprendizaje. Al relacionar los actos de enseñanza directamente con quienes están en situación de aprender, la condición primaria para su efectividad es reconocer y comprender el estado actual en que se encuentran quienes aprenden: sus conocimientos previos, sus capacidades, sus necesidades. (Mineduc, 2008: p.4)

Para lograr el objetivo de la enseñanza es primordial comprender que el conocimiento es construido, no recibido según nos señala el autor Ken Bain, quizás la mejor manera de entender esta noción es contrastarla con una idea más antigua. Según la visión tradicional, la memoria es un gran arcón para el almacenaje. Metemos conocimientos en él y luego buscamos los que nos hacen falta, los mejores profesores no creen que la memoria sea así, y tampoco lo creen un montón de científicos del aprendizaje. En lugar de esto, dicen que construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos, y ese proceso comienza en la cuna. Por tanto nuestros cerebros son unidades tanto de almacenamiento como de procesamiento. En algún momento comenzamos a utilizar esos patrones disponibles para comprender nuevas entradas sensoriales. Para cuando llegamos a la Universidad tenemos miles de modelos mentales, o esquemas, que podemos utilizar para intentar entender las clases a las que asistimos, los textos que leemos, etc. Utilizamos nuestros modelos mentales disponibles para dar forma a las entradas sensoriales que recibimos. Los estudiantes traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados. Incluso si no saben nada de la asignatura, aún así utilizan un modelo mental existente de algo para construir su conocimiento. (Bain, 2007: p.37)

Un modelo mental es un mecanismo del pensamiento mediante el cual un ser humano, u otro animal, intenta explicar cómo funciona el mundo real. Es un tipo de símbolo interno o

representación de la realidad externa, hipotética que juega un papel importante en la cognición. La idea se cree fue originada por Kenneth Craik en su libro publicado en el año 1943 titulado *The Nature of Explanation*. Ahora, “Los modelos mentales” son las imágenes, supuestos e historias que llevamos en nuestra mente acerca de nosotros, los demás, las instituciones y todos los aspectos del mundo. Como un cristal que distorsionara sutilmente nuestra visión, los modelos mentales determinan lo que vemos. Los modelos mentales tienen que ver con lo que sentimos y lo que hacemos, no con lo que decimos, que puede ser diferente. Los modelos mentales determinan lo que percibimos y lo que hacemos en consecuencia. Las personas al establecer vínculos para emprender alguna acción o un proyecto asumen actitudes defensivas, que dificultan las conexiones entre la verbalización y la realidad (Perego, 2013: p.19)

Los modelos mentales de los estudiantes de Derecho, al iniciar la carrera, son de la más variada índole, influenciados directamente por la educación que recibieron y las experiencias de vida que les ha tocado enfrentar. Los primeros modelos mentales a los cuales se enfrentan, están relacionados, con el clásico juicio de las películas norteamericanas, en el que existe un jurado y una audiencia. Estructura que no se condice con el sistema judicial Chileno, en el cual no existe la figura del jurado. Otro modelo a modo de ejemplo, es aquella idea simplista de que el abogado, solo puede dedicarse a litigar, cuando en la realidad la gama de actividades a las que puede dedicarse es amplísima.

Los modelos mentales cambian lentamente, Los Mejores profesores universitarios del estudio de Ken Bain, creen por lo general que para conseguir esta hazaña los estudiantes deben en primer lugar enfrentarse a una situación en que su modelo mental no funcionará (es decir no les ayudará a explicar o hacer alguna cosa. Segundo asegurarse de que funciona lo suficientemente mal como para tener que detenerse y necesitar esforzarse con el asunto en cuestión. Y en tercer y último lugar, ser capaces de manejar el trauma emocional que en ocasiones acompaña al desafío de creencias mantenidas tanto tiempo. Los profesores de dicho estudio hablan de desafiar intelectualmente a los estudiantes y entienden que sus estudiantes pueden sentirse emocionalmente muy cómodos con algún modelo existente de la realidad al que estén aferrados incluso en el caso de enfrentarse a repetidas expectativas fallidas. (Bain, 2007: p.39)

Luego de analizar los modelos mentales, comienza a percibirse un modelo de educación en el que los que aprenden hacen algo más que acumular información, llevan a cabo cambios en

profundidad, transformaciones que afectan tanto a las costumbres emocionales y a los hábitos de pensamiento, como a la capacidad para continuar creciendo.

2.3 DE LOS TIPOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE.

2.3.1. APRENDIZAJE DE MANTENIMIENTO Y APRENDIZAJE INNOVADOR.

Adentrarse en la enseñanza superior suscita cierta inquietud. Se abandona territorio conocido y se aguarda con impaciencia las primeras experiencias en lo nuevo, pues servirán para evaluar el nuevo terreno que pisamos. La aparatosidad del cambio de medio oculta la principal dificultad, que consiste en un cambio del modo de aprendizaje. Hasta aquí hemos usado la palabra aprendizaje de un modo intuitivo. Merece la pena reflexionar sobre su significado partiendo de la experiencia de aprender. Intentamos mostrar que hay diferentes modos de hacerlo. Y de momento se va a excluir el campo de análisis del aprender mejor o peor, limitando el tema a aprender o no aprender.

En primer lugar existe el aprendizaje de mantenimiento, aquel que recibimos durante nuestra educación media, este aprendizaje es de carácter gradual y repetitivo. . El carácter gradual tiene que ver con el hecho de que la transmisión de conocimientos se organiza por pasos. La enseñanza está basada en la repetición, se explica en clase, se estudia lo explicado en los textos, se escucha a compañeros repetir de nuevo esos contenidos, operación que suele reiterarse, y se solventan problemas prácticos en función de lo enseñado si hay ocasión; finalmente, se repasa, es decir, se repiten todos o algunos de los elementos del ciclo descrito. Estos rasgos de la gradualidad y la repetición hacen posible el aprendizaje con una condición previa: que la materia pueda transmitirse completa, esto es, que se trate de algo fijo, estable, conocido por quien enseña y enteramente trasladable a quien aprende. En el fondo, el propósito de la enseñanza media es transmitir sin pérdida unos conocimientos que permiten enfrentarse a situaciones conocidas mediante procedimientos también conocidos. (Capella, 2009: p.31)

Al aprendizaje de mero mantenimiento cabe contraponer lo que se ha llamado *aprendizaje innovador*. Es aquel que recibimos durante la educación superior, o al menos es el que se espera que recibamos. Este consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos de los conocidos por los enseñantes, y a hallarles soluciones inéditas; y secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos con soluciones mejores que las dadas. El aprendizaje innovador no puede ser

enseñado directamente, quienes enseñan no conocen los problemas o las situaciones que habrá de afrontar quienes aprenden. Este aprendizaje Innovador, según Juan Ramón Capella, requiere además de dos exigencias intelectuales importantes, a las que se puede llamar convencionalmente exigencias de historicidad y de interdisciplinariedad.

La exigencia de historicidad facilita realizar un aprendizaje que cobre consciencia de las condiciones de historia intelectual interna y de historia externa de cada objeto formal, perspectiva, teoría, resultado o saber que se trata de aprender. Por “historia intelectual interna” de una disciplina hay que entender la sucesión de las problemáticas que han afrontado sus cultivadores y los resultados obtenidos, mientras que la historia externa vincula la interna con hechos ajenos a ella; así, la relación de Newton con Kepler es un tema de historia interna de la astronomía, mientras que la relación de la problemática astronómica de Newton con la navegación transoceánica en su época es un tema de historia externa. Coloraría práctico de esta exigencia de historicidad es, para quien aprende, cultivar el conocimiento de la historia, desarrollar su sensibilidad histórica.

La exigencia interdisciplinar conduce la mirada desde el objeto formal de una ciencia al objeto material a partir del cual se ha construido, y de ahí a la contemplación de éste desde la perspectiva de otra u otras disciplinas distintas que lo estudian también. La exigencia concreta de interdisciplinariedad depende de las dimensiones del problema que nos ocupa en cada caso: así, puede haber una exigencia interdisciplinar “estrecha” (entre derecho público y derecho privado, por ejemplo) o “amplia” (entre derecho, economía, historia, etc.) según la naturaleza de las problemática afrontada.

EL aprendizaje innovador exige mirar más allá de la universidad, hacia fuera de ella. Pide sensibilidad hacia los problemas reales, objetivos, que tiene hoy la existencia de las gentes. Problemas en su trabajo, mayormente de naturaleza no intelectual; problemas en sus condiciones de existencia. Un universo de problemas que quizá no traspase los invisibles muros de las instituciones académicas pero que es posible percibir eliminando las anteojeras de comodidad y suficiencia que “naturalizan” una situación de privilegio. La percepción de esos problemas es lo que hace posible evitar su manifestación traumática; cada generación de personas ha de hacer frente a las de su propio tiempo. (Capella, 2009: pp.36-39)

Es importante destacar, que el hecho de que el aprendizaje sea innovador no es sólo cuestión de contenidos, de datos asimilados y relacionados, sino fundamentalmente de sentido crítico y de

actitud. En relación con la última, hay que vencer una resistencia puesta por el medio. Éste tiende a fomentar la competitividad, el individualismo, la insolidaridad. Muchas personas se conducen respecto del saber como si alguien fuera a arrebatarles la comida. Procuran no compartir su información, simulan poseer la que no tienen, ocultan sus resultados, presentan como propios los ajenos. Esto es incompatible con la actividad intelectual misma, en la que cada sujeto es altamente interdependiente de los demás, pero viene inducido por un modo competitivo de reproducción social. Aquí si nos manifiesta uno de los rasgos contradictorios, desgarrados, de nuestra civilización.

2.3.2 TEORÍA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.

La teoría de los estilos de aprendizaje se centra en describir cuáles son las condiciones educativas preferibles bajo las cuales un estudiante está en la mejor situación de aprender. En base a ello, los diversos teóricos de esta corriente han desarrollado numerosas tipologías que describen, en síntesis los principales estilos de aprendizaje. De acuerdo a la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb existen dos enfoques relacionados que describen la adquisición de experiencias en el proceso de conocimiento humano: i) La experiencia concreta y II) La conceptualización abstracta.

A su vez, el autor sostiene que existen otros dos enfoques que se relacionan con la transformación de la experiencia en el conocimiento: i) La observación reflexiva y ii) La experimentación activa. Siguiendo el modelo de Kolb, el proceso ideal de aprendizaje involucra, entonces, la combinación de los cuatro modos antes enunciados, los cuales responden a las distintas demandas situacionales, en las que se puede hallar un sujeto que conoce. Con el propósito de que el aprendizaje sea efectivo, todos y cada uno de los enfoques previamente descritos, de modo necesario, deben ser incorporados al proceso de aprendizaje. Kolb cree que como individuos tratamos de utilizar estos cuatro abordajes, sin embargo, ellos tienden a desarrollar solidez interdependiente: tanto desde un enfoque de experiencia-entendimiento como desde el enfoque de experiencia-trasformamiento. De ese modo, los estilos de aprendizaje resultantes derivan de la combinación de los enfoques a los cuales los individuos dan preferencia.

A continuación se enunciarán éstas cuatro tipologías esenciales de aprendizaje:

1. Convergente: Su punto más fuerte reside en la aplicación práctica de las ideas. Se organizan los conocimientos a través del razonamiento hipotético-deductivo para resolver problemas.
2. Divergente: Se desempeñan mejor en situaciones que exigen producción de ideas y se destacan porque tienden a considerar situaciones concretas desde muchas perspectivas. Su punto más fuerte es la capacidad imaginativa.
3. Asimilador: Se desarrolla la capacidad de crear modelos teóricos, utiliza el razonamiento inductivo y puede juntar observaciones dispares en una explicación integral. Se interesa menos por las personas que por los conceptos abstractos y dentro de estos prefieren la teoría a la aplicación práctica. Suele ser un científico puro o investigador.
4. Acomodador: Su punto más fuerte reside en hacer o involucrarse en experiencias nuevas, suele arriesgarse más que las personas de los otros tres estilos. Se destaca en situaciones donde hay que adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. Se siente cómodo con las personas aunque a veces se impaciente y es atropellador.

Una tipología similar propone Alonso, Gallego & Honey, a quienes una autora indica como autores de la tesis que mayor difusión tiene en nuestros medios, a saber:

1. Activo: estos estudiantes se involucran frecuentemente en nuevas experiencias. Se caracterizan por ser espontáneos y entusiastas; su fuente de motivación son los desafíos y la ejecución de nuevas actividades.
2. Reflexivo: ellos prefieren analizar las tareas desde diferentes puntos vistas. Se distinguen por ser exhaustivos y cuidadosos en la elaboración de actividades y en la deducción de conclusiones.
3. Pragmáticos: prefieren aplicar sus ideas, observando sus efectos prácticos. Son directos y eficaces en la resolución de problemas.
4. Teóricos: Integran las observaciones a sus teorías y esquemas mentales. Se caracterizan por llevar adelante las actividades de una manera metódica y estructurada. (Chia et al., 2013: pp.340-350)

Los estilos de aprendizaje, cumplen un rol muy importante dentro de la actividad docente en la enseñanza del derecho, un profesor no puede establecer objetivos y contenidos docentes, sin tener en cuenta que tipo de alumnos tiene, es decir, a que estilos de aprendizaje responden y cuáles de

ellos son más preponderantes. De esta manera se logra tener un diagnóstico, que permitirá al profesor desarrollar instrumentos didácticos adecuados a la específica forma de aprender del grupo con el cual está trabajando.

Para lo anterior, Eduardo Chia y Flavio Quezada, proponen que se implemente un instrumento de caracterización de estilos de aprendizaje, así por ejemplo:

* Si el estilo de aprendizaje vinculado al pensamiento abstracto y la sistematización es mayoritaria, será adecuado poner acento a los test de lecturas teóricas, exposición de contenidos mediante la clase magistral y talleres de discusión de lecturas.

*Si es marcadamente mayoritario el estilo vinculado al pensamiento práctico, será mejor dedicar más tiempo al análisis de casos a través de la revisión de jurisprudencia emblemática en la clase, informes de resolución de casos, etc.

*Si llegase a ocurrir que los estilos de aprendizaje vinculados a la empatía, sensibilidad y creatividad son mayoritarios, entonces habrá que utilizar el análisis de casos donde los hechos generen sentimientos empáticos que motiven a los estudiantes (por ejemplo, si se analiza responsabilidad patrimonial de la administración del Estado sería útil, un caso de violaciones a los derechos humanos), seleccionar videos o relatos literarios como casos que permitan conectar con la creatividad de los estudiantes (por ejemplo seleccionar un breve extracto de “El Proceso” de Franz Kafka a la hora de estudiar en abstracto el debido proceso) o preparar debates donde se valore la creatividad de los argumentos sin perder por cierto su plausibilidad jurídica.

2.4 ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE.

En los últimos años ha aumentado el interés por saber cómo el alumno utiliza las estrategias de aprendizaje, entendidas éstas como el conjunto de actividades y medios encuadrados en un plan de acción, empleados por un sujeto para abordar con éxito el proceso de aprendizaje. Estudiar significa “ejercitar el entendimiento para comprender una cosa”, es decir, aprender no sólo a observar y pensar, sino también a organizar y analizar. Es una de las actividades más comunes pero, a pesar de ello, la mayoría no sabemos o no aplicamos unas medidas adecuadas o simplemente no poseemos buenos hábitos de estudio. Es decir, se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado. Para que el estudio se eficaz deben existir unas determinadas técnicas que ayuden y mejoren el proceso de aprendizaje, la

memorización y el rendimiento. Son las estrategias adecuadas para sacar un mayor provecho con el mínimo esfuerzo.

Según señalan las académicas del derecho españolas, María León y María Leal, muchas son las variables, de diferente índole, que intervienen en el éxito académico. Como factores externos, no cabe duda que las condiciones físicas y ambientales influyen en el estudio, puesto que el espacio es determinante en el nivel de concentración. Las características principales que ha de tener el lugar de estudio son las siguientes:

-Comodidad: aunque no en exceso. La habitación en la que se estudie, que se ha de procurar que sea siempre la misma, ha de estar bien aireada y ventilada, sin molestias de ruido (aunque la música puede ayudar a la relajación), ni otro tipo de distracciones (televisión, juegos, móvil, radio, etc.). En la característica de la comodidad no debemos olvidar dos elementos muy importantes: la mesa y la silla. La primera ha de ser amplia y ordenada y la segunda ha de tener un respaldo que evite las posturas incorrectas ya que éstas pueden provocar cansancio y dolor de espalda.

- Iluminación: para evitar el esfuerzo de la vista dado que esto propiciará la fátiga. En la medida de lo posible la luz ha de ser natural o combinada ésta con la artificial. En caso de no ser así, la luz ha de ser natural o combinada ésta con la artificial. En caso de no ser así, la luz artificial debe ser blanca y debe provenir del lado contrario de la mano con la que se escribe (derecha si se es zurdo e izquierda si se es diestro).

_ Temperatura: ha de rondar los 20°. Una temperatura inferior hace que se vierta un gran esfuerzo en mantener la temperatura corporal, una superior provocará la lentitud de los movimientos.

Respecto a los factores internos que influyen en el periodo previo al comienzo del estudio, podríamos hablar de la salud, el cansancio, la atención, la inteligencia, incluso de la motivación. Pero vamos a detenernos tan sólo en los dos primeros:

_ Salud: íntimamente relacionada con la alimentación. Aunque pueda parecer sorprendente, se ha demostrado científicamente que la digestión pesada no favorece al estudio. No es conveniente, por tanto, comenzar a estudiar inmediatamente después de comer pues el proceso de digestión dificultará la concentración y memorización. La buena alimentación así como el control de las posturas, la actividad y el descanso físico, entre otros, son también factores a tener en cuenta.

-Cansancio: existen distintos tipos de cansancio que influyen directamente en el estudio. El cansancio objetivo depende directamente del tipo de trabajo que se realiza y desaparece cambiando de actividad: “una hora de trabajo intelectual equivale a tres horas de trabajo físico”. El cansancio subjetivo aparece sin existir causa que lo justifique, puesto que no se ha realizado trabajo alguno, puede desaparecer, igual que el anterior, con el cambio de actividad. Por último, ésta el cansancio real, que tiene lugar cuando las células del sistema nervioso se intoxican por un esfuerzo continuado. El único método que hace desaparecer este tipo de cansancio es el descanso. Pero aconsejamos que no lo realice en el punto máximo de rendimiento, ya que es el momento óptimo de estudio; se habrá de hacer cuando el rendimiento y la concentración decaigan; además, no se debe olvidar que en los periodos de estudio los descansos deben ser cortos, pero se han de realizar obligatoriamente, intentando descubrir la curva de rendimiento de cada persona. (León y Leal, 2006: p.104)

Otro factor de importancia a analizar en este apartado, sobre las técnicas de aprendizaje, es la memorización, un factor fundamental en la enseñanza tradicional del derecho. La memorización consiste en retener y recordar conocimientos o información pasada. Se ha de tener en cuenta que no todas las personas tienen la misma capacidad de memorización. La memoria que debemos potenciar es la comprensiva y no la repetitiva, toda vez que en esta última únicamente se almacenan datos que no están interconectados entre sí, mientras que en la primera se produce una asociación entre los conocimientos previos que ya estaban almacenados y las nuevas informaciones recibidas. En la memorización existen diversas fases: registrar, retener y recordar.

1. Registrar: consiste en el primer contacto con aquello que posteriormente memorizaremos. Aquél se realiza con la primera lectura, el subrayado y la elaboración del esquema. A través de todos estos pasos, siempre y cuando prestemos atención y lo hagamos de una forma ordenada y lógica, comprenderemos lo que estamos leyendo e iremos ordenando la información en nuestra memoria.
2. Retener: nuevamente hemos de destacar en esta fase la atención, cuanto mayor sea ésta más fácil nos será retener lo que intentamos memorizar. Para potenciar la motivación hemos de tener en cuenta todo lo apuntado al hilo de los factores externos de las técnicas de estudio. No es recomendable estudiar en un lugar ruidoso que fomente nuestra distracción, tampoco es conveniente hacerlo con la radio o la televisión, etc.

3. Rememorar: es el último paso de esta técnica y consiste en recordar lo que ha hemos memorizado. La lógica, el orden, la atención y el modo en el que hayamos realizado el subrayado, los esquemas van a influir de un modo determinante en el recuerdo de lo que retuvimos en nuestra memoria.

Entre los distintos tipos de memoria existentes, sensorial inmediata, a corto y a largo plazo, se han de destacar las dos últimas. En la memoria a corto plazo, la información que se ha percibido (memoria sensorial inmediata) llega a ser almacenada, pero no permite que se haga con grandes cantidades de información ni durante un continuo y largo período de tiempo. En cambio, en la memoria a largo plazo, que es la que comúnmente conocemos como memoria en sí, se puede retener la información largos período de tiempo, pero para obtener que los datos se almacenen en este tipo de memoria será completamente necesario que la repetición –muchas veces- se realice con concentración, orden lógico e interés.

Hay que tener en cuenta que el 75% de lo aprendido se olvida tan sólo 48 horas después. El tiempo que dura la información en nuestra memoria está caracterizado por una serie de elementos: 1º El olvido afecta en primer lugar a lo accidental (un nombre, una fecha) y posteriormente a ideas básicas. 2º cuando el contenido memorizado es desconocido, el olvido se produce más rápido. 3º La falta de comprensión lo acelera. 4º Está directamente relacionado con la falta de atención y concentración y con la de repasos o la mala distribución de éstos, etc. Por la última razón apuntada, los repasos son fundamentales a la hora de memorizar. Pero, ¿Cómo hemos de realizarlos? No existe una técnica idéntica para todos los sujetos, pero si tenemos en cuenta la curva del olvido podemos dar unos consejos generales: el primer repaso se habrá de realizar una hora después de haber memorizado (y desconectado), sin mirar el material que habíamos utilizado para estudiar, el segundo repaso se realizará el día siguiente (en el que tiene lugar el olvido de entre el 40 y al 60% de lo aprendido); el tercero, a la semana (a medida que avanza la curva vamos olvidando a menor velocidad); el cuarto repaso, quince días después; el quinto, al mes y así sucesivamente. (León et al., 2006: p. 113).

2.5 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS.

2.5.1. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DEL CASO.

Se puede afirmar que el “método del caso” es el elemento singular más característico del sistema de enseñanza del Derecho en Estados Unidos y el que más lo distingue del latinoamericano. El método de enseñanza aplicado en Estados Unidos hasta finales del XIX era el heredado de Gran Bretaña: la conferencia o clase magistral basada en tratados de Derecho como los *Comentarios* (1765) del jurista inglés Blackstone. Christopher Columbus Langdel, jurista y decano de la Escuela de Derecho de Harvard, consideró que si pretendía enseñar *Common Law*, es decir, Derecho Judicial, lo apropiado era que la clase girase en torno a casos judiciales y que consistiese en un conjunto de preguntas realizadas por el profesor a los alumnos, el famoso método socrático de búsqueda de la verdad, sobre dichas sentencias, analizadas siguiendo un conjunto de directrices que debían servir de parámetro tanto a los alumnos, para estudiar los casos, como a los profesores, para realizar preguntas, y que conformaban el método del caso. Pretendía con todo ello que los estudiantes pudieran llegar a conocer cuáles eran y cómo se formaba la ciencia del derecho. Tal como manifestaba en el prefacio de su libro “*Selections of Cases on the Law of Contracts*”, editado en 1871 y que fue el primer libro publicado, los estudiantes debían llegar a conocer dichas doctrinas jurisprudenciales y su evolución, y aplicarlas con facilidad y destreza a la siempre enmarañada piel de los asuntos humanos. (Peñuelas i Reixach, 2009: p.48)

El método del caso, es un método de estudio y enseñanza que se aplica a las decisiones judiciales de los Tribunales Estatales y federales que resuelven casos en apelación. El alumno debe estudiar un conjunto de casos judiciales antes de acudir a clase. Para ello tiene que analizar las sentencias del Tribunal y resumir, los diferentes elementos o partes esenciales del caso. A saber, los hechos jurídicamente relevantes; La historia procesal; Las cuestiones jurídicas planteadas a la luz de unas posibles normas o principios aplicables que deben ser resueltas por el juez; La respuesta del juez a las cuestiones planteadas; El resultado del fallo por el que se acepta o rechazan la pretensión del apelantes; Y el razonamiento para justificar las decisiones adoptadas.

Al resumir las sentencias a través de estos elementos, el alumno comprueba cómo ha realizado el juez las anteriores tareas y al mismo tiempo adquiere el conocimiento y las capacidades intelectuales para realizarlas. Todas ellas se hallan absolutamente interrelacionadas entre sí y son necesarias para saber razonar como lo hace un jurista, lo que exige saber es lo siguiente: Distinguir y extraer los hechos relevantes de un caso judicial o de los problemas expuestos por un cliente; Reconocer las cuestiones jurídicas que pueden plantear los mismos; Seleccionar normas y principios que puedan aplicarse a los anteriores hechos y cuestiones; Aplicar las normas a los hechos jurídicamente

relevantes, encajándolos en los elementos de las normas; Desarrollar la habilidad o capacidad de utilizar correctamente los valores, principios y políticas jurídicas como factores que orientan la aplicación de normas y principios; Adquirir la habilidad y los conocimientos para saber justificar dicha aplicación, sobre la base un gran número de argumentos, fundamentados en principios, políticas, doctrinas, etc., que se extraen de los precedentes judiciales, la concepción del Derecho o las ideas sobre el gobierno general de la sociedad.

En la clase, el profesor, bajo los dictados del método socrático de enseñanza, efectuará una serie de preguntas para orientar al alumno en su aprendizaje y para conseguir que pueda clarificar y construir sus conocimientos. En relación con cada uno de los casos, las preguntas irán dirigidas a destacar los citados elementos esenciales de la decisión: hechos, procedimiento, cuestiones jurídicas y razonamiento. Se propondrán también cuestiones hipotéticas sobre el caso que no han sido planteadas ni resueltas.

2.5.2. PREGUNTAS CLAVES A UTILIZAR EN LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS.

El jurista norteamericano Ken Bain, señala a modo de ejemplo, el tipo de preguntas que utilizan los profesores más exitosos, en las clases que basan el aprendizaje en el estudio de casos o en la resolución de problemas. Estos suelen comenzar haciendo preguntas como estas: ¿Cuál es el problema clave con el que nos encontramos aquí? ¿Qué estamos intentando resolver? (quizás usando el enfoque “escribe antes de hablar”, habla un grupo pequeño antes de conversar en grupos más numerosos). Prosiguen preguntando ¿Que hechos clave o que podría usarse para resolver el problema en este caso? ¿Qué nos hace falta saber que no sabemos? ¿Cuáles son las definiciones y conceptos claves?. Podrían preguntar en primer lugar a un estudiante, esperar un poco para que dé una explicación, y después pedir a otro que resuma lo que dijo el primero. Después de utilizar estas preguntas exploratorias para presentar a los estudiantes el problema habitual (de comprensión, aplicación, análisis o síntesis) y ayudarles a comprender su significado, los mejores profesores comienzan a estimular la imaginación. ¿Hay algunas buenas soluciones? ¿Cuáles son las posibilidades?. En ese nivel, el instructor podría escuchar enfoques fuertemente contradictorios, e incluso ideas que chocan de frente con las mejores ideas mantenidas por la comunidad académica y científica sobre el asunto (en otras palabras, ¡los estudiantes podrían estar equivocados!) pero también

escuchan lo que estaban pensando los estudiantes. Quizás lo más importante sea que consiguen que los estudiantes pongan sus ideas sobre la mesa pudiendo examinarlas así con todo detalle.

A continuación estimulan cierta evaluación de esas ideas: ¿Qué soluciones (ideas) hemos considerado? ¿Cómo comparamos soluciones? ¿Cuáles son las implicancias de aceptar esta interpretación, solución o enfoque? ¿Cuáles son las consecuencias de hacerlo? ¿Puedes sacar conclusiones aunque sea provisionales? ¿Cuál es la mejor solución (idea)? ¿Por qué? ¿Cuál rechazas? ¿Por qué?. Por último, los mejores profesores plantean preguntas para concluir: ¿Qué hemos aprendido aquí? ¿Qué más necesitamos saber para confirmar o rechazar nuestra hipótesis? ¿Qué implicaciones tienen nuestras conclusiones? ¿Qué asuntos quedan sin responder? ¿Cómo podemos encontrarles respuestas?. (Bain, 2007:p.148)

2.5.3 VENTAS Y DESVENTAJAS DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS.

Las preguntas anteriormente descritas, pueden ser de gran ayuda para los docentes del derecho, ya que pueden ser implementadas en una clase real, pero es preciso analizar las ventajas y desventajas de método.

Entre las principales ventajas destacamos las siguientes: El estudiante aprende los temas jurídicos analizando al mismo tiempo sus aspectos sustantivos y formales. Con ellos gana en claridad; Enseña técnicas que son fundamentales para todo jurista: las de aplicación del Derecho, en concreto y, en general, todas aquellas que integran el razonamiento jurídico. Al obligar a los estudiantes a examinar las tareas y razonamientos efectuados por el Tribunal y al obligarles a defender en clases sus conclusiones al respecto, se consigue que los alumnos no sólo conozcan el funcionamiento de estas técnicas, sino que además desarrollen las capacidades o habilidades intelectuales que les son necesarias para utilizarlas con destreza en la práctica.

Otra ventaja es la discusión sobre los aspectos sustanciales de las sentencias que permite que los estudiantes adquieran una visión más crítica del sistema jurídico, pueden apreciar mejor cuáles son los valores sustantivos que justifican el funcionamiento del sistema jurídico y qué tipo de consecuencias sociales comparten los mismos. En general, ofrece la perspectiva de un Derecho vivo y no estático, que evoluciona según el momento histórico, de un Derecho inserto en la sociedad y que se debe adaptar a las circunstancias sociales cambiantes en función de unos valores sociales y político, y en el que los abogados y los jueces tienen un papel relevante que desempeñar. Y junto a

esta concepción se les enseña a adoptar una actitud frente al Derecho mucho más activa que la que se enseña en Latinoamérica. Finalmente, el estudio de decisiones judiciales que han resuelto problemas sociales reales constituye la primera base para motivar al alumno. Éste puede comprobar de forma inmediata la utilidad de los conocimientos que debe aprender y la repercusión social y económica de los mismos. Además la interacción del estudiante con el profesor y los demás estudiantes permite al alumno ganar confianza en sus conocimientos, en sus capacidades intelectuales y en sí mismo.

En relación a las desventajas del método del caso, nos encontramos con la opinión del jurista Español Martín Bohmer, quien considera que la enseñanza del derecho en Estados Unidos decayó considerablemente hace unos setenta años cuando fue seducida por un neurótico brillante. Refiriéndose, con estas palabras, al bien conocido fundador del denominado sistema de casos, Christopher Columbus Langdell. Su teoría pedagógica reflejaba a la persona. La experiencia del abogado en su estudio con clientes, y en los tribunales con jueces y jurados constituían, según Langdell, material impropio para el profesor y sus estudiantes quienes debían, insistió, cerrar los ojos a esa información. Sólo se debían dedicar a lo que se podía descubrir en la biblioteca. De este modo se expresó acerca de la esencia de su filosofía de enseñanza: “Primero, el derecho es una ciencia, segundo, todos los materiales necesarios para desarrollar esta ciencia se encuentran en los libros. Esta segunda afirmación, se ha dicho, era “un intento de excluir los métodos tradicionales de enseñanza del derecho tales como el aprendizaje a través del trabajo en un estudio jurídico, o la asistencia a los tribunales durante los procesos”. Langdell declaró que “la biblioteca es a nosotros lo que el laboratorio es al químico o al físico y lo que el museo es al naturalista”.

La crítica de Martín Bohmer, es a las facultades de derecho norteamericanas, donde los estudiantes siguen cursos sobre prueba, práctica y recursos. Muy cerca, los tribunales se encuentran en acción, y especialmente los tribunales de primera instancia, en los que uno puede observar la prueba en acción, la práctica en acción, los recursos en acción, los daños en acción, todas las materias de los cursos en acción ¿y se obliga a los estudiantes a asistir a los tribunales frecuentemente? ¿Pasan allí muchos días? ¿Los acompañan sus profesores, quienes luego comentan lo observado? ¿Están los estudiantes familiarizados con el desarrollo de los casos en los tribunales? ¿Muestran los profesores las posibilidades procesales de las demandas reales junto con el derecho sustantivo correspondiente, o se enseñan estos dos aspectos en cursos separados e independientes?

Bohmer, considera que en el sistema de casos, en la medida en que se preserve, debería ser revisado de tal manera que de verdad y en los hechos se vuelva un sistema de casos y no un fingido sistema de casos. Sólo unos pocos de los tipos actuales de los llamados libros de casos deberían ser preservados, a fin de enseñar la habilidad dialéctica de redacción de recursos. Pero el estudio de casos que nos puedan llevar en una pequeña medida al real conocimiento de cómo se ganan, se pierden y se deciden los casos, deberían estar basado en una amplia lectura y análisis del expediente completo de esos casos, iniciándose con los primeros documentos, y siguiendo el juicio en el tribunal de primera instancia y en los de apelación. Unos pocos meses utilizados adecuadamente en uno o dos expedientes elaborados, incluyendo los escritos (y suplementados con la lectura de libros de texto y con las opiniones del tribunal superior) enseñará al estudian más que dos años de lectura de veinte de los libros de casos que se encuentran en uso. (Bohmer, 1999: pp.39-50)

Luego de analizar las ventajas y desventajas del método del caso, podemos concluir que éste cumple con los objetivos de aprendizaje, siempre y cuando no se deje de lado el análisis de jurisprudencia de los tribunales de primera instancia, y no solo teniendo a la vista la sentencia definitiva, sino que considerando el análisis de todo el expediente del caso. Muchos de los principales profesores de derecho cometen su más grave error, respecto de la educación de sus estudiantes, al fijar la atención en los tribunales superiores, descuidando así un aspecto crucial del trabajo judicial de los tribunales de primera instancia. Es importante destacar que pocos casos son apelados y aun cuando el caso es apelado, el tribunal superior usualmente acepta los hechos en la forma en que fueron descritos por el tribunal de primera instancia. Las cortes de apelación generalmente se ocupan de las normas jurídicas. Por esta razón son de una importancia relativa. En cambio, los tribunales de primera instancia es donde se efectúa el juicio, por lo que constituyen el factor central del proceso judicial en nuestra opinión.

2.6 RECOPIACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES.

En este apartado analizaremos las propuestas para la enseñanza del Derecho Público, de los profesores Chilenos de Derecho Público, Claudio Moreno, Eduardo Chia y Flavio Quezada, en el contexto del V Encuentro de jóvenes profesores de Derecho Constitucional.

2.6.1. LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES EDUARDO CHIA Y FLAVIO QUEZADA.

Comenzaremos con la propuesta de Eduardo Chia y Flavio Quezada. Los autores señalan que su propuesta entiende que en el aula conviven diversos estilos de aprendizajes por ende, lo adecuado será desarrollar clases que sean capaces de sintonizar con todos los estilos presentes. Para que ello ocurra será necesario diversificar los instrumentos didácticos.

Para el buen desarrollo de la clase, será necesario elaborar un adecuado set de textos con artículos especializados y fallos destacados cuya lectura sea controlada de modo constante, a fin de asegurar dicha primera aproximación a los contenidos por parte de todos los estudiantes. Dicho set debe ser complementado, según corresponda, por un listado de las principales leyes a utilizar en el curso, a fin que sean impresas para su utilización en clases cuando ello sea pertinente o bien, en el estudio individual. También es posible incorporar algunos artículos científicos de autores, estos resultan de utilidad por cuanto ellos (si son bien escogidos) sistematizan y analizan las principales fuentes del derecho del tema a analizar o las principales teorías que se han formulado, en menos páginas que la directa revisión de las fuentes primarias.

La evaluación continuada, ha sido valorada positivamente por la literatura especializada no solo como un instrumento de incentivo a la lectura, que fuerza a llevar la asignatura al día, mejorando los procesos de aprendizaje al generar en los estudiantes que estudien los temas en la medida que se van explicando, si no, incluso, como un instrumento de motivación, por cuanto, normalmente, son evaluaciones sencillas que mejoran las calificaciones en términos generales.

En las aulas de las facultades de derecho, por regla general la clase magistral se convierte, con seguridad en un simple monólogo del profesor, que a la larga favorece la repetición y la mera memorización de los datos e información entregada sin generar capacidad crítica ni reflexiva en los receptores.

Prevenido aquello, no podemos perder de vista que la clase magistral puede resultar útil cuando es adecuadamente complementada, con otros instrumentos. En este sentido, compartiremos los señalados por Carolina Devoto, respecto que no debe ser descartada del todo, por cuanto, en un sistema jurídico como el nuestro y, en especial, en asignaturas de primeros años como derecho constitucional o teoría política o de años más avanzados pero de profusa legislación y desarrollo

doctrinal jurisprudencial, como el derecho administrativo. Es necesario que los estudiantes cuenten con los conocimientos que les permitan desarrollar estadios de aprendizaje más elevados.

De esta manera la clase magistral aparecerá como un mecanismo eficiente para la entrega rápida y oportuna de conocimiento que permitan desarrollar otras metodologías, la propuesta de los autores, entonces, es una clase magistral complementada, que sería de la siguiente forma.

- a) Partir con un caso noticia que conecte las materias con la realidad y evidencie su utilidad práctica, además de ser beneficiosa como elemento motivador. Será de especial funcionalidad escoger aquellos que generen sentimientos de empatías con los estudiantes: A modo de ejemplo, si se estudiara la responsabilidad patrimonial del Estado, sería adecuado un caso como el de las llamadas “Casas Copeva” o de violaciones a los derechos humanos por parte de agentes Estatales. Ello como antesala para la exposición de materias.
- b) Utilizar recursos gráficos e, idealmente, sonoros. Las presentaciones de power-point proyectadas pueden ser una buena herramienta si permiten motivar y sintetizar lo que se va exponiendo, a fin de facilitar las ideas claves de la exposición. Lo central es facilitar, en la mayor medida posible, la trasmisión de conocimientos esenciales. Por su parte la utilización de breves videos sería ideal si con ello se permite atraer la atención de todos, conectar la materia con la realidad y evocar sentimientos a los estudiantes. Por ejemplo, sería funcional proyectar un breve video sobre los horrores de la segunda guerra mundial, si se quiere explicar la evolución del sistema internacional de Derechos Humanos; un material audiovisual con un extracto del discurso de la presidenta Argentina cuando anunció la expropiación de YPF, si se desea explicar la regulación constitucional del derecho propiedad; o incluso, proyectar algún breve video de un autor con reconocimiento internacional emitido en una conferencia sobre una temática especializada, del cual sea posible extraer el quid de algún planteamiento.
- c) Dar espacios e incentivar las preguntas y perspectivas críticas. En concreto, exponer un tema y, posteriormente, asimilarlo a un caso, para mostrar cómo fue resuelto por la jurisprudencia. En este contexto, sería adecuado interpelar al curso si acaso comparte la decisión o si habría resuelto de otra manera, exigiendo razones de sus respuestas. Igualmente, revisar en conjunto con los estudiantes si lo jurídicamente correcto es, a su vez, normativamente justo o eficiente.

- d) En las presentaciones de power-point utilizar fotos, dibujos, ironías o gráficos. Recursos como estos motivan a los estudiantes, atraen la atención de aquellos estilos vinculados a lo emocional cuya preferencia se inclina a la apreciación visual-sensitiva, mientras se exponen los contenidos. Su eficiencia es destacable, se utiliza poco tiempo en el aula y sus efectos pueden ser exponenciales en motivación y empatía, si son bien escogidos. Aplicando al caso concreto, si se enseña el derecho de igualdad ante las cargas públicas o se enfatizan los mecanismos redistributivos de la actuación administrativa, podría ser provechoso mostrar un gráfico que dé cuenta el nivel de ingresos en Chile dividido en quintiles, evidenciando la inicua distribución del ingreso que tanto se critica en contextos internacionales.
- e) Evidenciar las problemáticas de género, etnia y otras situaciones de discriminación que las respectivas materias contengan. Su finalidad consiste en motivar, atraer la atención e incentivar el debate (y por tanto reflexión y participación) ya sea de mujeres y de la diversidad sexual en general, así como también de las minorías étnicas. Esto no es un asunto nimio, la perspectiva de género incentivará, en muchos casos, la participación de parte importante de los estudiantes, a la vez que permitirá visibilizar o, al menos, habituar a un problema de desigualdad, formal y material, presente en nuestra sociedad. De la misma manera, permitirá confrontar las intuiciones, e inclinaciones morales básicas de los estudiantes, respecto de estas temáticas, con la necesidad de utilizar argumentos racionales para justificar sus posturas, pudiendo, por tanto, convertirse en un provechoso catalizador de debates y evaluador crítico de los discursos.
- f) Conectar las materias con los problemas nacionales. Esto, además de privilegiar el interés de los estudiantes prácticos, tiene la virtud de vincular esta propuesta con la pedagogía solidaria, esto es, con aquella “[...] metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles, solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores y para la participación ciudadana responsable [...]. En este contexto, si se estudia en Derecho Constitucional la igualdad en el ejercicio de los derechos, no puede dejar de plantearse el problema e incentivar el debate sobre el rol de las Corporaciones de Asistencia Judicial y las Defensorías Penales Públicas; o bien, si se estudia el régimen constitucional del derecho tributario, sus efectos en la redistribución del ingreso y la igualdad. (Chia, et al., 2013: pp.346-352.)

A modo de síntesis la propuesta de estos autores, considera que la clave para una educación funcional es una visión igualitaria en la cual se debe valorarse la diversidad, incorporarla a la enseñanza-aprendizaje y potenciarla. Ello debiera llevarse a cabo mediante una clase magistral, complementada, en el contexto de un programa académico, tanto en las clases, como en las actividades fuera del aula, las cuales deberán tender, en todo caso, a la diversificación. En nuestra opinión la implementación de esta propuesta requerirá contar con recursos humanos y materiales determinados. En consecuencia, se requerirá de a lo menos un profesor de la asignatura, ojalá de jornada completa, quien tenga el tiempo suficiente para la planificación docente en el área; Un equipo de estudiantes asistentes comprometidos y profesores ayudantes que dediquen tiempo a la programación y ejecución de las actividades extraordinarias previstas en el curso del principal; Tecnologías adecuadas, tanto en el aula, como fuera de ella. Lamentablemente en la mayoría, de las facultades de derecho Chilenas, los profesores de planta, son la minoría, por lo que no cuentan con el tiempo suficiente para dedicar por completo su tiempo a implementar esta serie de prácticas, que benefician al estudiante en su comprensión de lo que son los derechos fundamentales.

2.6.2. LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR CLAUDIO MORENO.

La serie de propuestas que analizaremos a continuación, han sido implementadas en un curso de primer año de derecho, específicamente en la cátedra de teoría política y derecho constitucional. Esta contempla una propuesta de prueba escrita, propuesta de pruebas orales y del examen de fin de semestre.

En primer lugar el autor nos propone, una prueba escritas de multi-habilidades, señalando que son conocidas las ventajas de una prueba variada en ítems: verdadero y falso (con justificación para analizar el raciocinio del alumno), selección múltiple, conceptos breves y “desarrollo” con uso de jerarquías y esquemas más que el abuso de la prosa, así se evita la divagación y el uso excesivo de retórica, facilita además la corrección. Otra opción es la prueba de mapa total, que se utilizaría en remplazo de la tradicional prueba de desarrollo, una evaluación de mapa conceptual total, con directrices claras y relacionando todos los conceptos del ramo, en la que un alumno puede llegar a construir todo un Estado partiendo desde un solo individuo. Pruebas de aplicaciones concretas, dependiendo del instrumento, con o sin apuntes, el alumno se enfrenta la resolución de casos o al análisis jurídico de noticias contingentes más que el análisis de jurisprudencia que muchas veces no comprende por su terminología, desarrollando por tanto la habilidad de pensamiento crítico y

dominio de los contenidos. Resúmenes, Glosarios Históricos, Mapas Conceptuales, análisis y línea de tiempo, son apropiados para la evaluación de proceso, se insta al alumno al estudio constante. Se puede utilizar como tácticas constructivistas para fomentar el auto aprendizaje. Debates escritos, interesante es el esfuerzo cognoscitivo que se logra, al pedir al alumno investigar una temática para luego tomar una posición a favor o en contra de ésta. Con esto se desarrolla la argumentación y expresión escrita así como la reflexión crítica de los contenidos.

Otra herramienta didáctica que sugiere el autor es, la llamada “Buscando en la constitución” y mapa de artículos: Evaluación de proceso que busca el acercamiento de los alumnos de primer año al texto constitucional, pidiéndoles una búsqueda de los contenidos del ramo a lo largo de toda la carta y la realización de un mapa de artículos al efecto. Otra ventaja de este tipo de instrumentos es que además de hacer al alumno partícipe de su propio proceso de aprendizaje, éste sin saberlo arma un útil dossier de repaso (dentro de la carpeta portafolio) para el examen final.

La Propuesta del autor para pruebas orales, son en primer lugar un “Simulacro de multi-examen”, éste es un simulacro previo al primer examen que deben vivir los alumnos de primer año, para familiarizarlos y disminuir el temor a las interrogaciones orales a las que se enfrentarán en el futuro. Es un examen oral normal con la diferencia que el alumno debe escoger al azar, de un total de cuatro, dos cartas de colores que representan: carácter del profesor (apático o empático) y dificultad de la pregunta (memorística o de relación). El docente debe emplear la teatralidad y el estilo que indique la carta que el alumno ha escogido y realizar las preguntas según lo mismo.

Por otro lado tenemos las “Exposiciones creativas o rotativas” en grupos, los alumnos reciben temas a investigar y preparar en clase y para una presentación que debe ser creativa y que escape a una disertación tradicional utilizando todo tipo de medios atractivos como audiovisuales, teatrales, gráficos, entre otras que incentiven al alumno a participar de su proceso de aprendizaje. En la presentación de las exposiciones y sólo en este día el docente dirá el orden de aparición de cada alumno, de esta manera todos los alumnos deben manejar toda la exposición (rotativa), puesto que el gran problema del instrumento “disertación” es que los alumnos tienden a caer en la comodidad de aprender sólo aquella parte que tienen que exponer y el resto del alumnado que actúa de público muchas veces no se interesa en el tema y la clase es por tanto es desperdiciada. Siempre se deben presentar estados de avance evaluados del trabajo en ambas modalidades, y el trabajo en clase siempre debe ser mediado por el docente quien también se involucra en el trabajo de los grupos.

Por último tenemos, la simulación fantástica de juicio, lejos de de cualquier norma procesal real, se implementa un juicio en base a un caso, se nombran fiscales, defensores, un jurado, jueces, testigos y partes involucradas, peritos y demás intervinientes que los equipos estimen dando total libertad para ello. Aquí sólo importa el trabajo en equipo y la reflexión teórica aplicadas a interesantes puestas en escena de los alumnos. Este taller es ideal como motivador a los alumnos de primer año.

Imposible es no abordar de manera especial el examen oral a fin de semestre, un instrumento incluso necesario y útil, se implementa de manera distinta a la tradicional. Este sentido se sugiere estas ideas de las que el docente puede tomar algunas y atreverse a diseñar su propio modelo:

- I. Tener a la vista el temario real, de lo que efectivamente se ha abordado en clases para evitar que el profesor-comisión interroge sobre contenidos no vistos con profundidad por el titular.
- II. Evitar utilizar apuntes para interrogar, toda vez que el alumno percibe cuando un profesor exige lo que él mismo no puede dar. A todas luces es innecesario argumentar sobre la inconsistencia que presenta un docente cuando interroga con severidad y ventaja que le puede dar un libro o apuntes abiertos.
- III. Idealmente usar una pauta de evaluación, breve, práctica y objetiva que permita una evaluación rápida para el contexto de un examen oral pero que también sea justa. Las pautas de evaluación tantas veces sugeridas en los exámenes orales de Derecho se ven como imposibles si se diseñan con indicadores engorrosos. Es posible diseñar una pauta con indicadores y criterios simples y rápidos de aplicar gracias la creatividad del docente.
- IV. Generar un espacio de conversación más que de exanimación atemorizante, de lo contrario cualquier modelo fallará.
- V. Formular por lo menos tres preguntas de áreas distintas de la materia, ya que lo se pretende verificar es si el alumno conoce la gran mayoría de los contenidos más que de manera parcial.
- VI. Calificar con una nota cada una de las preguntas y que sea el promedio aritmético la nota del examen y no la impresión del profesor o comisión.
- VII. Formular preguntas constructivas, deben haber conceptuales y de corte memorístico, tales como: ¿Cuál es la definición legal de...? Los elementos de? O “enumere las excepciones a la norma tal”. Pero también deben haber otras como ¿Qué pasaría si? ¿con estos elementos podría

formular un concepto de...? ¿Qué haría usted en este caso y por qué? ¿Cuál cree usted es la norma más adecuada para solucionar este asunto y porqué?... entre otras.

- VIII. No examinar pensando en encontrar la debilidad del alumno sino enfocarlo y ordenarlo para que pueda responder.
- IX. Siempre retroalimentar, aunque sea brevemente después de rendir el examen. Se puede implementar además otras técnicas tales como: sorteo de preguntas, o dar tiempo al alumno con un papel y un lápiz para que pueda ordenar su respuesta y otras. (Moreno, 2013: pp.368-373)

2.6.3 LA DOCENCIA SIGNIFICATIVA DE CONOCIMIENTOS.

El siguiente apartado, contempla una serie de propuestas creadas por nosotras durante esta investigación, considerando la forma actual de docencia de conocimientos que potencia un aprendizaje que no permite a los estudiantes captar plenamente las posibilidades de lo que se les enseña ni propicia que sea retenido por mucho tiempo. Estos males tienen su causa en que los estudiantes, ayudados por una determinada manera de enseñar de los profesores, tienden a efectuar un aprendizaje memorístico en el que cada nueva información se adquiere o aprende mediante memorización verbal y, en muchas ocasiones se incorpora de modo arbitrario a la estructura de conocimiento como un dato más, inconexo con respecto a los otros ya existentes en ella. La docencia debe potenciar siempre el aprendizaje significativo de los conocimientos jurídicos. En este sentido, tiene que posibilitar que los alumnos integren de forma coherente y racional lo que se les enseña con lo que ya saben.

Los métodos para alcanzar la docencia significativa de conocimientos jurídicos que se proponen consisten en la utilización por el profesor de varias directrices de organización, estructuración y construcción de sus exposiciones teóricas y, en menor medida, prácticas. Conviene: Que estas exposiciones partan siempre de lo que alumno ya sabe; Que sean lo más integradoras posible y que permitan dilucidar su naturaleza descriptiva o prescriptiva.

El factor que más influye en el aprendizaje del alumno es lo que ya sabe. El profesor no puede concebirlo como un cuenco vacío, que puede llenar de cualquier forma. Tiene que levantar el conocimiento del alumno como si se tratara de un castillo de naipes, partiendo siempre de lo que ya sabe y actuando coherente y sistemáticamente con el dato. Un instrumento útil para enseñar así es el que ofrecen los llamados mapas conceptuales, “recurso esquemático que permite representar un

conjunto de significados incluidos en una estructura de proposiciones”. Los mapas conceptuales ayudan a concentrar la atención en las nuevas ideas que se enseñan y a conocer las carencias y concepciones erróneas de los estudiantes y las ambigüedades e inconsistencias de las explicaciones del profesor y de los libros de texto.

Otra estrategia para practicar una enseñanza de un marcado carácter integrador consisten en que el profesor se detenga al inicio del curso y de forma periódica a lo largo del mismo para mostrar a los alumnos la imagen completa de los conocimientos que piensa impartir y cómo se relaciona cada uno con el resto para conseguir los objetivos del curso. Los docentes deberían esforzarse en un grado mucho mayor que el actual en explicar a sus alumnos el programa de su asignatura, señalando cómo se relacionan entre sí las diferentes lecciones, y que la forma en que se estructuran y concentran es también un objetivo básico del curso. La importancia del programa de la asignatura instrumento docente se encuentra hoy extraordinariamente subestimado.

Un último conjunto de técnicas importantes para la formación de los estudiantes, son aquellas que les permiten aprender derecho por ellos mismos. En un contexto de desmedida producción normativa y doctrinal, hoy, más que nunca resulta imprescindible que quienes desean llegar a ser juristas sepan aprender derecho por sí mismos, y de este modo puedan completar la formación recibida en la Universidad. Esta capacidad resulta también indispensable a efectos de la necesaria actualización de conocimientos que todos los profesionales deben efectuar. Prácticamente ningún profesor de Derecho se plantea de forma consciente la necesidad de enseñar a sus alumnos a aprender por sí mismos. Llevar a la práctica este objetivo equivale a completar y enriquecer lo más posible la actividad docente, es decir, a hacerla más integral, interdisciplinar, significativa, formativa y crítica.

CONCLUSIONES.

1. A través del primer capítulo fue posible corroborar la influencia ejercida por la cultura jurídica en las distintas etapas de la enseñanza del derecho, ya sea respecto a lo que se debe enseñar y a los métodos y las modalidades de evaluación.
2. La influencia que ha tenido la cultura jurídica en la enseñanza del derecho no ha permitido que ésta pueda tener grandes cambios o reformas, las cuales si bien han sido planteadas y hechas en varias oportunidades por distintas facultades de derecho, sólo han sido aparentes.

3. En cuanto al marco para la buena enseñanza exigido por el MINEDUC, podemos concluir que para desarrollar íntegramente los procesos de aprendizaje, es necesario más que los meros conocimientos por parte del Docente. Como parte de sus funciones pedagógicas, tiene la labor de crear ciertas circunstancias dentro del aula de clases, como por ejemplo: incluir a todos sus alumnos en dichos procesos, esto se alcanza mediante la planificación de la clase y los resultados esperados de esta misma. También es necesario que el docente cree un ambiente estimulante y que éste tenga un profundo compromiso con el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

Al mismo tiempo debe tener presente que el objetivo de su trabajo es el aprendizaje de sus alumnos y para esto debe desarrollar técnicas de evaluación que permita ir monitoreando permanentemente la adquisición del conocimiento en los estudiantes.

4. Luego de concretar la investigación, podemos afirmar que la enseñanza de los derechos fundamentales en Chile, no ha tenido una evolución armónica a la evolución histórica de los mismos. Así lo demuestra el hecho de que en las escuelas de derecho, se sigue impartiendo la visión tradicional de los derechos fundamentales, que otorga a los Derechos Sociales el carácter de derechos de segunda generación, y solo se contempla el efecto vertical de los primeros, sin introducir dentro de las nuevas mallas de la asignatura de derecho Constitucional, la nueva visión y cambio de paradigma, que incorpora la visión o efecto horizontal de los derechos sociales.
5. Los estilos de aprendizaje, cumplen un rol muy importante dentro de la actividad docente en la enseñanza del derecho, un profesor no puede establecer objetivos y contenidos docentes, sin tener en cuenta que tipo de alumnos tiene, es decir, a que estilos de aprendizaje responden y cuáles de ellos son más preponderantes. De esta manera se logra tener un diagnóstico, que permitirá al profesor desarrollar instrumentos didácticos adecuados a la específica forma de aprender del grupo con el cual está trabajando.
6. Luego de analizar las ventajas y desventajas del método del caso, podemos concluir que éste cumple con los objetivos de aprendizaje, siempre y cuando no se deje de lado el análisis de jurisprudencia de los tribunales de primera instancia, y no solo teniendo a la vista la sentencia definitiva, sino que considerando el análisis de todo el expediente del caso en cuestión.
7. Con todo, no parece tan efectivo el método mayoritario tradicionalmente utilizado en Chile, para la enseñanza del derecho. En el cual solo se internalizan conocimientos por vía de memorización, y aplicación mecánica de la ley por sobre la aplicación práctica de los contenidos que se exponen. Lo cual demuestra el dispar avance que han tenido los Derechos y Garantías Fundamentales versus la enseñanza práctica y el cultivo de habilidades de reflexión y aplicación acerca de los mismos.

Se hace imperativo corregir tal situación, por medio de un estudio de las reales necesidades del ordenamiento jurídico, lo que en el plano práctico significa intervenir pedagógicamente las mallas curriculares y planificaciones de las Escuelas de Derecho del país, a través del trabajo con casos, y en general, dotar de centralidad a los cursos enfocados al desarrollo de destrezas y habilidades prácticas.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Alexy, Robert (2008): *“Teoría de los derechos fundamentales”*, Traducción y estudio introductorio de Carlos Bernal Pulido, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
2. Bain, Ken (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Segunda Edición, Universitat de Valencia, Barcelona (Traducción de Oscar Baberá, *What the best college teacher do*).
3. Baraona, Jorge (2010): *“La cultura jurídica chilena: apuntes históricos, tendencias y desafíos”* En Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso XXXV, Valparaíso, Chile, 2010, 2º Semestre pp. 427 – 448.
4. Bloom, Benjamín y colaboradores (1977): *“Taxonomía de los objetivos de la educación”* Sexta edición, Editorial el Ateneo, Buenos Aires.
5. Bohmer, Martín (1999): *“La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía”*, primera edición, Editorial Gedisa, Barcelona.
6. Capella, Juan Ramón (2009): *“EL aprendizaje del aprendizaje: Una introducción al estudio del Derecho”*, Quinta edición, Editorial Trotta, Madrid.
7. Chia, Eduardo & Quezada, Flavio (2013): *“Propuesta para la enseñanza del Derecho Público desde la teoría de los estilos de aprendizaje”*, en V Encuentro de Jóvenes Profesores de Derecho Constitucional: Los Desafíos de Interpretación Constitucional, EDEVAL, Valparaíso, pp.333-362.
8. Ferrajoli, Luigi (2009): *“Derechos y garantías: La ley del más débil”*, Editorial Trotta, Madrid.
9. León, María & Leal, María (2006): *“El aprendizaje del derecho en el nuevo espacio Europeo de Enseñanza Superior”*, MERGABLUM, Sevilla.
10. Martínez E., José Ignacio (2010): *“Los derechos sociales de prestación en la jurisprudencia Chilena”*, en Estudios Constitucionales Año 8 N°2, pp. 125-166, consultada en http://www.cecoch.cl/docs/pdf/revista_ano8_2_2010/articulo5.pdf, el 10 de Diciembre de 2014.

11. Marshall B., Pablo (2010): “*El efecto horizontal de los derechos y la competencia del juez para aplicar la constitución*”, en Estudios Constitucionales Año 8 N°1, pp.43-78, consultada en http://www.academia.edu/741241/2010_El_efecto_horizontal_de_los_derechos_fundamentales_y_la_competencia_del_juez_para_aplicar_la_constituci%C3%B3n, El 5 de Diciembre de 2014.
12. Moreno R., Claudio (2013): “*Enseñanza Del Derecho Constitucional: Innovación en las Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Evaluación para alumnos de primer año*”, en V Encuentro de Jóvenes Profesores de Derecho Constitucional: Los Desafíos de Interpretación Constitucional, EDEVAL, Valparaíso, pp.363-375.
13. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2008): “Marco para la Buena Enseñanza”, consultada en <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf> el 10 de Diciembre de 2014.
14. Morfín Otero, María Guadalupe (2006): “*Nuevas figuras y tendencias actuales en la protección de los derechos humanos*”, consultada en <http://www.cedhj.org.mx/gaceta/2000/g21art3.html> el 18 de Octubre de 2014.
15. Peñuelas i Reixach, Lluís (2009): “*La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho Comparado*”, tercera edición, Marcial Ponds Ediciones Jurídicas y sociales S.A, Madrid.
16. Perego, Luis (2013): “Ciencia, innovación y producto: Una vía rápida entre la idea y el mercado”, Editado por la Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net, Malaga, consultada en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013b/1352/#indice> el 20 de Octubre de 2014.
17. Pisarello, Gerardo (2007): “*Los derechos sociales y sus garantías: elementos para una reconstrucción*”, Editorial Trotta, Madrid.
18. Squella, Agustín (1994): “*La cultura jurídica chilena*” (incluye un estudio principal del editor y comentarios de Enrique Barros, Antonio Bascuñán Valdés, José Luis Cea, Jorge Correa, Francisco Cumplido e Iván Lavados), Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1991;”*Evolución de la cultura jurídica chilena*” (incluye una introducción del editor, un estudio principal de Carlos Peña y comentarios de Jorge Correa y Pablo Ruiz-Tagle), Corporación de Promoción Universitaria, Santiago.
19. Squella, Agustín (2009): “*Filosofía del Derecho*” Editorial jurídica de las Américas, Chile.
20. Valle, Aldo (2006): “*Cultura jurídica y enseñanza del derecho ¿creencias o competencias?*”, en *Revista Escuela de Derecho*, Número 7 pp. 85-98.
21. Witker, Jorge (1982): “*Metodología de la enseñanza del derecho*”, Tercera edición, Facultad de Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

JURISPRUDENCIA.

Fallo del Tribunal Constitucional de Chile (2008), Rol N° 976-2008, del 26 de Junio de 2008, considerando vigésimo sexto.