

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El problema de escribir una sentencia judicial

O Problema de escrever uma sentença judicial

The problem with writing a verdict

Claudio Agüero San Juan  e Rodrigo Coloma Correa 

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Enrique Sologuren Insúa 

Universidad del Desarrollo, Chile

Luis Villavicencio Miranda 

Universidad de Valparaíso, Chile

RESUMEN Escribir una sentencia judicial es un problema de desempeño. El propósito de este texto es justificar una nueva aproximación a ese problema. Proponemos una heurística mínima para hacer visible el proceso necesario y así dotar a estudiantes de pregrado y posgrado de competencias en la redacción de este tipo de textos.

PALABRAS CLAVE Problemas jurídicos, escritura de sentencias judiciales, obstáculos cognitivos.

RESUMO Escrever uma sentença judicial é um problema de desempenho. Justificar uma nova abordagem para este problema é o objetivo deste texto. Assim, propomos uma heurística mínima para tornar visível o processo que é necessário realizar para proporcionar aos alunos de graduação e pós-graduação habilidades mínimas na escrita desse tipo de texto.

PALAVRAS-CHAVE Problemas legais, escrever sentenças judiciais, obstáculos cognitivos.

ABSTRACT Writing a verdict is a performance problem. The purpose of this text is to suggest a new approach to this problem. We propose a minimal heuristic to make visible the necessary process and to provide undergraduate and postgraduate students with the skills for writing this types of texts.

KEYWORDS Legal problems, writing a verdict, cognitive obstacles.

Introducción

Este texto distingue entre preguntas y problemas, en cuanto herramientas de trabajo y evaluación usualmente asociadas a la enseñanza activa, aun cuando dicho rótulo sería más apropiado para dar cuenta de los segundos. Más adelante se sistematizan algunos de los pasos considerados en la heurística asociada a la gestión y solución de los problemas, se presta especial atención a lo que llamamos *obstáculos cognitivos o epistémicos* (Agüero y Coloma, 2019). Por último, se hace una aproximación al uso de problemas para la enseñanza de la escritura de sentencias; se presenta un caso real y se discute su estructuración para promover diferentes aprendizajes, principalmente la visualización de las etapas del proceso que concluirán con la redacción de una sentencia.

Preguntas y problemas

Proponemos distinguir un sistema de evaluación mínima compuesto por dos herramientas de enseñanza y evaluación. Demarcamos estas herramientas y explicitamos sus criterios de uso usando como referencia el modelo de Poyla (1989). La distinción, puramente estipulativa, no es tajante, pero permite observar con sencillez las cualidades que tienen estas herramientas para propiciar el aprendizaje de los estudiantes.

Las preguntas

Una pregunta es un enunciado interrogativo usado como un instrumento para evaluar la presentación de cierta información acotada en un contexto dado. La evaluación de la respuesta permite que el profesor determine el conocimiento del estudiante mediante la reproducción de información que le fue previamente suministrada, o que fue recabada por este de manera autónoma sin implicarle un esfuerzo relevante sobre qué necesitaba realmente gestionar o resolver.

Una pregunta es un dispositivo que interroga sobre cierta información que se espera sea conocida o accesible al estudiante. La información puede asociarse, generalmente, al sistema de fuentes en diversos grados. Así, se puede pedir la reproducción

de disposiciones legales (por ejemplo, el artículo 19 del Código Civil) en combinación con algunos conceptos dogmáticos nacionales o exigir el uso de información no contenida en las fuentes formales de derecho, como datos de derecho comparado o una teoría dogmática extranjera.

Aquí no realizaremos una taxonomía de preguntas. Solo diremos que es útil distinguir dos tipos de preguntas según la necesidad de integrar información desconocida. Si la respuesta a una pregunta solo exige reproducir información que el estudiante ya ha tenido a su alcance durante el desarrollo del curso, podemos calificar a esa pregunta como de baja complejidad, en la medida que la respuesta exige solo la tarea de reproducir datos ya disponibles. Si, en cambio, la respuesta exige que el estudiante busque y use materiales jurídicos desconocidos para él (datos o variables extrajurídicas como hechos, información sociocultural, derecho extranjero u otra información), podemos calificar la pregunta como de alta complejidad. Naturalmente, la diferencia planteada es graduable y no tajante, ya que el criterio de distinción es el número de tareas cognitivas diferentes a reproducir la información conocida.

Las preguntas de alta complejidad siempre ponen al estudiante en una situación de lectura orientada a hacer una tarea. Para resolver la pregunta, el estudiante tiene que evaluar si cuenta con toda la información necesaria para responder y, a partir de ello, decidir si necesita buscar información adicional en textos ajenos a la pregunta (Gil, Martínez y Vidal-Abarca, 2015; Llorens, Cerdán y Vidal-Abarca, 2014; Mañá, Vidal-Abarca y Salmerón, 2017). El enunciado de una pregunta de alta complejidad debe exigir la interpretación de datos nuevos, la gestión o la búsqueda de otros datos y su sistematización con la información que ya se conoce. Así, las tareas cognitivas necesarias para dar la respuesta no tienen mucho que ver con reproducir una disposición o reformular lo que ha dicho la dogmática o la teoría del derecho, sino más bien con la gestión de datos aparentemente inconexos.

Hay que notar que para responder a una pregunta de alta complejidad es necesario evaluar la suficiencia de la información presentada. Solo así se puede estimar la necesidad de contar con información adicional. En palabras simples: hay que saber qué se sabe y saber qué no se sabe.¹ La primera decisión es clave porque el estudiante debe evaluar su propio conocimiento (Vidal-Abarca, Mañá y Gil, 2010) y decidir si llevará a cabo una búsqueda o responderá solo con la información disponible. Esta decisión depende de habilidades metacognitivas que solo poseen los estudiantes que han logrado un alto nivel de comprensión del vínculo entre ciertos saberes y su uso en la resolución de una tarea.

1. La literatura especializada llama *monitorización* a la primera decisión y *autorregulación del proceso de búsqueda* a la segunda.

Los problemas

El uso de problemas en la enseñanza del derecho no ha estado en el centro de las preocupaciones de los profesores. Solo desde hace unos años los docentes presentan un discurso social favorable hacia la innovación en las prácticas docentes y se consolida el lema: *enseño con casos* o *enseño con problemas*. La dificultad que subyace a esta tendencia es que muy pocos se han detenido a elucidar qué significa *caso* o *problema*² en la enseñanza del derecho.

Es importante advertir que, en lo que sigue, no usamos la expresión *problema* en el sentido de Ramírez y Luna (2017) ni en el de Baraona, Cádiz y Villanueva (2015). Naturalmente, en razón de nuestros objetivos, no pretendemos dar una solución a este entuerto lingüístico. Dejamos de lado, además, la palabra *caso*; no usamos la terminología de Adaros (2020), ni la de Gabilondo (2017). En cambio, proponemos una distinción entre tres concepciones de la expresión *resolver problemas* y después presentamos reflexiones sobre cómo deberían usarse los problemas en la enseñanza del derecho.

La distinción es solo convencional y, en muchos sentidos, arbitraria. La primera concepción afirma que la resolución de problemas es una pieza del contexto de la enseñanza. Es una actividad que el profesor diseña para conseguir objetivos de aprendizaje diversos como mostrar la importancia de una institución jurídica o de una controversia dogmática, promover la motivación de los estudiantes, exponer información relevante de modo no tradicional, entre otros. La resolución de problemas no es un objetivo en sí mismo, sino que una herramienta didáctica usada como un medio para que los estudiantes logren otros objetivos.

Una segunda concepción sobre la resolución de problemas en la enseñanza del derecho postula que implica adquirir una habilidad cognitiva de nivel superior. El objetivo es que los estudiantes adquieran rutinas o heurísticas para proponer soluciones a incógnitas. Ello implica, por ejemplo, distinguir entre problemas rutinarios y no-rutinarios jerarquizándolos en grados de dificultad. De acuerdo con esta concepción, la resolución de problemas no-rutinarios es el nivel más alto de una secuencia de aprendizaje que inicia con el conocimiento más o menos memorístico de los conceptos y de las teorías dogmáticas básicas, y que luego continúa con la resolución de problemas rutinarios.

La noción del derecho como un sistema (más o menos) completo y coherente que suministra una solución para cada caso regulado y que, por tanto, carece de problemas en su estructura central, o bien que cuando estos aparecen es posible resolverlos de manera abstracta, es común a las dos concepciones reseñadas antes. Así, los abogados son principalmente buscadores de normas y no solucionadores de problemas, al menos en un sentido fuerte.

2. El concepto de *problema probatorio* se presenta en Agüero y Coloma (2019).

La tercera concepción tras la expresión *resolución de problemas* propone que dar solución a un problema es *hacer cosas con el derecho y en el derecho*. En este sentido, enseñar cómo resolver un problema conlleva concebir que el derecho mismo consiste en problemas y soluciones y, por ende, que el trabajo de los abogados es típicamente asociar los primeros a las segundas. De acuerdo con esta concepción, cuando un estudiante aprende a resolver un problema no solo aprende un contenido (la norma aplicable, por ejemplo) o una técnica de interpretación que es replicable a los casos semejantes, sino que aprende algo más: cómo está hecho y cómo se construye el derecho. El estudiante aprende lo que el derecho es y a participar en él.

Aunque estas tres concepciones se entrecruzan y superponen en los discursos de los profesores, nos parece útil resaltar que la forma en que se enseña el derecho se interrelaciona con la creencia sobre qué es el derecho. Al mismo tiempo, la distinción entre las concepciones del derecho permite observar que toda la organización de los instrumentos de evaluación es solo la expresión de una concepción sobre qué es el derecho y sobre el trabajo de los abogados.

Tipos de problemas

Los problemas son siempre situaciones de lectura orientadas a una tarea. Esto redundante en que la distinción entre preguntas de alta complejidad y los problemas sea borrosa. Se puede intentar construir una distinción mediante dos criterios auxiliares. Por un lado, se puede sostener que las preguntas de alta complejidad proporcionan pistas sobre la información que es necesaria para cumplir con la tarea. A la inversa, los problemas ponen al estudiante en una situación de desempeño donde es necesario realizar un proceso de búsqueda de información eficiente, estratégico y sistemático sin pistas sobre cuál es la información relevante (Carver, 1990; Goetz, Reynolds, Schallert y Radin, 1983; McCrudden y Schraw, 2007). Por otro lado, la existencia de una fuente formal del derecho que exprese los datos suministrados por la pregunta o por el problema puede ser otro criterio para marcar la distinción. Así, cada vez que exista una norma más o menos explícita, estaremos frente a una pregunta compleja, mientras que la ausencia de normas explícitas nos permite sostener que estamos frente a un problema.

La complejidad de los pasos necesarios para resolver un problema permite distinguir cuatro niveles de problemas: simples, incompletos, inconsistentes y de desempeño. Nuevamente, esta distinción es graduable y borrosa.

Los problemas simples son aquellos en los cuales todos los datos necesarios para encontrar y gestionar la información que se necesita están implicados en el encabezado del problema. Los problemas incompletos son aquellos en los que el encabezado omite señalar los datos relevantes para su resolución y, entonces, el estudiante debe inferir la relevancia de la información que no está disponible. Los problemas inconsis-

tentes contienen en su enunciado expresiones equívocas o ambiguas. Generalmente, incluyen lenguaje coloquial y esto confunde al estudiante sobre cuál es la información que necesita para resolver el problema. Finalmente, los problemas de desempeño exigen elaborar un producto textual típico del trabajo jurídico cotidiano: escribir una demanda, un recurso, una sentencia judicial, simular un alegato, etcétera. En la medida que la información entregada al estudiante sea incompleta, heterogénea y asistemática la resolución de los problemas de este tipo exige actualizar la información que se conoce y asociarla con los datos que presenta el enunciado del problema, buscar información adicional para determinar la solución y, sobre todo, transformar el resultado de todas esas operaciones en un texto que respete los patrones de actuación de la comunidad jurídica. Resolver un problema de desempeño exige, generalmente, dominar un lenguaje especializado, contar con la capacidad de traducir el lenguaje coloquial y conocer bien las reglas de elaboración de productos textuales (escritos y orales) que los abogados hacen en su desempeño profesional cotidiano.

Un problema de desempeño bien planteado siempre tendrá una *quaestio iuris* y una *quaestio facti*; una dimensión normativa y una dimensión probatoria. Por esta razón resolver un problema de desempeño exige, en términos generales, contar con destrezas cognitivas o intelectuales vinculadas a cuatro dimensiones: conocimiento de las fuentes formales del derecho (jurisprudencial, dogmático y teórico); estrategias operativas en el plano normativo y en el plano probatorio; autorregulación y metacognición sobre el procedimiento de resolución; y sistema de creencias éticas involucradas en la solución.³ Aunque las dimensiones están superpuestas unas con otras, es importante contar con cierta claridad sobre cada una de ellas, porque así es posible mejorar el diseño del problema y determinar los obstáculos cognitivos que causarán los errores de los estudiantes.

¿Cómo diseñar un problema de desempeño?

Desde el punto de vista del profesor, el trabajo de diseñar un problema exige delinear el conocimiento en base a los sujetos que se enfrentarán a su resolución. Para delinear este conocimiento hay que responder cinco preguntas: ¿cuáles son los conceptos dogmáticos y/o teóricos que tiene a su disposición el estudiante?, ¿qué información, relevante para comprender el problema, está a disposición del estudiante (y cuál no)?, ¿cómo puede el estudiante acceder a la información que necesita para solucionar el problema?, ¿cómo tiene el estudiante que usar la información encontrada para so-

3. Se puede complejizar aún más cada una de las dimensiones anunciadas. Como lo muestran Solari (2020), Gallardo y Gómez (2021), Lasso (2010), Lazo (2011) y Lazo y Benfeld (2021) hay también una serie de actitudes profesionales relevantes que deben considerarse en el proceso de enseñanza del derecho en general y en el de construcción de una sentencia en particular.

lucionar el problema?, y ¿cuáles son los obstáculos cognitivos que dificultarán a los estudiantes llegar a una buena solución?

En el diseño del problema, el profesor debe considerar que el conocimiento de base puede contener información incorrecta, contradictoria o lagunas de información. Al mismo tiempo, el problema puede incluir información redundante, inútil o cuestionable desde algún punto de vista (por ejemplo, ético) que el estudiante debe manejar. Estos puntos son críticos porque los estudiantes arrastran conocimientos previos y obstáculos cognitivos o epistémicos que pueden dificultarles la tarea.⁴

Sobre la resolución de los problemas

El procedimiento o la estrategia de resolución de un problema se llama heurística o método. La primera denominación tiene la ventaja de dejar más en evidencia que se trata de una forma de trabajo que no se encuentra altamente formalizada, muchos de los pasos que se dan que son eminentemente intuitivos y, por tanto, no está de más revisarlos. Cualquier heurística para la gestión y solución de problemas de desempeño está compuesta, por regla general, de cuatro etapas. La primera es comprender el problema y en ella caben preguntas como: ¿cuál es el desafío del que debo hacerme cargo?, ¿cuáles son los datos útiles?, ¿cuál es el derecho subjetivo o la relación jurídica afectada?, ¿es posible responder a la pregunta con la información disponible?, ¿qué disciplinas jurídicas, instituciones o normas jurídicas son importantes para resolver el problema?

La segunda etapa exige diseñar un plan de resolución. Preguntas típicas de este paso son: ¿conozco un problema semejante?, ¿puedo reformular el problema?, ¿puedo dividir el problema y convertirlo en uno o varios problemas más simples?, ¿puedo introducir datos auxiliares?, ¿cuáles son las categorías legales, dogmáticas o jurisprudenciales (CLDJ) que me permiten sistematizar la información disponible?, ¿cuál es la estructura de argumentación más adecuada para justificar la solución?

Es importante mencionar que estas primeras dos etapas están interrelacionadas. Un estudiante con avanzados conocimientos dogmáticos, ante muchos problemas, puede iniciar la resolución en la etapa dos con una hipótesis dogmática que le permite responder provisoriamente a la primera etapa. Desde la perspectiva del experto, la segunda etapa determina las preguntas de la primera etapa. Esto no es así para los estudiantes que recién se inician en estas tareas. Quien desconozca las CLDJ necesitará resolver las preguntas de la primera etapa para comenzar a explorar las preguntas de la segunda etapa.

4. Sobre el dominio del problema, los hechos, las definiciones y los procedimientos algorítmicos, los procedimientos rutinarios, las competencias relevantes y el conocimiento de las reglas del lenguaje en esa área (Schoenfeld, 1985).

La tercera etapa consiste en poner en práctica el plan de resolución. En muchos problemas, este paso exige organizar las ideas que fueron generadas en los pasos anteriores conformando argumentos. Pueden existir CLDJ en competencia y los argumentos deben respaldarse en CLDJ o en otros materiales. En esta etapa se debe controlar la calidad de la argumentación, es decir, el estudiante debe comprobar continuamente la concatenación de los argumentos junto a la calidad de los respaldos. Naturalmente, quien no domina las teorías de la argumentación y del razonamiento jurídico tendrá dificultades en esta etapa porque no podrá organizar las CLDJ de un modo que permitan defender un punto de vista.

La cuarta etapa consiste en escribir el texto pedido. Como cualquier proceso de escritura de un texto argumentativo, esta etapa implica redactar un manuscrito y corregirlo hasta cumplir con las reglas de escritura y de estilo del género discursivo en cuestión. El desafío de esta etapa consiste en diferenciar el proceso de argumentación del proceso de escritura. Conforme a las reglas de cada género discursivo, el estudiante debe determinar el modo en que deben comunicarse los argumentos. Esta etapa también sirve para examinar críticamente la solución. Al corregir errores de redacción y revisar la existencia de lagunas o contradicciones en los argumentos presentados, es posible descubrir errores conceptuales o procedimentales que se han cometido en el análisis previo. Así, la enmienda de estos errores puede exigir que se reinicie todo el proceso de resolución del problema.

Enseñar de modo explícito cómo resolver un problema es una actividad muy infrecuente en la enseñanza del derecho. Este defecto parece depender del excesivo protagonismo de la escritura. Son pocos los profesores que enseñan las heurísticas y los ejercicios intelectuales implicados en la resolución de un problema porque ellos, como expertos, la consideran obvia y se concentran en la redacción del texto. Esto ocurre, además, porque solo la escritura hace que la solución sea observable y, entonces, solo en ese momento el docente puede visualizar los errores del estudiante. Así, el proceso de resolución queda oscurecido por las tareas de escritura.

Resolver un problema exige hacer un autoanálisis de la marcha del proceso de resolución. Este análisis sirve para monitorear y autoevaluar el progreso de la heurística. En los estudios de psicología cognitiva, este proceso de autorregulación se llama *metacognición* y se relaciona con controlar la selección y combinación de los conceptos y teorías dogmáticas aprendidas junto a las heurísticas disponibles para resolver el problema que se enfrenta. El asunto es que, aunque es claro que un estudiante competente es aquel que sabe cuál es la solución al problema y es capaz de controlar su forma de pensar al resolverlo, no hay muchos profesores que evalúen cómo el estudiante autorreguló su desempeño para lograr el objetivo.

Desde el punto de vista de los estudiantes, desarrollar la metacognición es difícil por varias razones. Muy frecuentemente implica adoptar una perspectiva muy incómoda al realizar el trabajo, ya que es necesario ejercitar la observación de sí mismo y, al mis-

mo tiempo, modificar las conductas inapropiadas enmendando el rumbo. Ejercitar la autorregulación también es molesto para los estudiantes porque aparenta ser un juego psicológico o un conocimiento inútil para la práctica profesional. El desafío que debe asumir el profesor, entonces, es mostrar al estudiante que un desempeño profesional intachable no es el que carece de errores, sino el que cuenta con procesos de autocontrol eficaces sobre la generación de productos útiles para el (futuro) desempeño profesional.

Esbozos de la tarea de diseño de un problema de desempeño: Hacia la escritura de una sentencia

En lo que sigue, no pretendemos dar indicaciones pormenorizadas del diseño de un problema de desempeño, ya que excedería los propósitos de este artículo, sino que buscaremos ilustrar el proceso para desarrollar dicha actividad.

Obstáculos cognitivos involucrados en la producción de una sentencia

Pensamos que hay tres obstáculos cognitivos principales que amenazan el uso de la heurística presentada en el capítulo anterior. En primer lugar, los estudiantes deben desafiar la idea de que las fuentes formales son suficientes para resolver el problema planteado. En segundo lugar, deben lidiar con la idea de que los hechos se darán por probados cuando efectivamente hayan ocurrido.⁵ En tercer lugar —y vinculado a las dos amenazas que preceden— la tesis de una única respuesta correcta, como resultado de la resolución del problema planteado, es un obstáculo por superar.

La idea que sostiene que las fuentes formales son materiales jurídicos suficientes para resolver el problema planteado es producto de los mitos del legislador racional y del sistema jurídico como conjunto de normas siempre ordenado, completo y coherente. Desde la perspectiva del realismo jurídico, los mitos referidos generan, a lo menos, cuatro errores: i) intentar fundar la decisión solo en disposiciones que interpretadas literalmente conducen a normas explícitas; ii) omitir la construcción de normas implícitas usando una amplia muestra de las fuentes formales; iii) dejar de lado el uso de teorías o conceptos dogmáticos y de jurisprudencia; y iv) omitir la construcción de casos paradigmáticos, la agrupación de conjuntos de casos análogos y la diferenciación de casos diversos.

La vinculación estrecha entre probado y verdadero proviene, por un lado, de la dificultad que tenemos para aceptar que nuestras formas de producir conocimientos son falibles, sobre todo en un contexto donde lo que se da por probado incidirá en cargas que deberá soportar un sujeto; y por otro, de una forma de escritura de

5. Este obstáculo epistémico, por cierto, no se aplica solo a los estudiantes, también está presente en quienes ya ejercen la profesión (Pino y Coloma, 2020).

las sentencias en que se oculta la incertidumbre, propia de toda decisión que debe gestionar prueba que presenta dificultades, en la fase de su producción. Confiamos excesivamente en las narrativas que circunstancialmente consumimos o producimos y que generan relaciones entre las pruebas disponibles y las decisiones probatorias que adoptamos. Un obstáculo como el señalado dificulta el autocontrol de problemas como el sesgo de la confirmación y, en general, de una aplicación adecuada de los estándares de prueba.

La tesis de la única respuesta correcta es un obstáculo cognitivo que conduce al estudiante a comprender mal la heurística. A partir de esta idea, el estudiante entiende que los pasos sirven como control *a priori* del razonamiento judicial y, por tanto, él tiene la obligación de descubrir una única estructura argumental: el razonamiento correcto que resuelve el caso.

Un ejemplo (incompleto) de cómo podría construirse un problema de desempeño

La meta de resolver un problema de desempeño es escribir un texto o formular un discurso oral. Así, el problema pone al estudiante ante una situación que replica, en alguna medida, las condiciones del desempeño profesional cotidiano. Un desafío de esta estrategia es que genera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se enfoque desde la escritura en lugar de enfocar el proceso de resolución con una heurística explícita. Desde el punto de vista del profesor, enfocar el problema como solo una tarea de escritura impide hacer hincapié en los procesos de análisis que es necesario seguir antes de llegar a la escritura. De forma correlativa, los estudiantes que tratan de resolver el problema como si se tratase solo de una tarea de escritura olvidan que el texto que deben escribir es el medio de comunicación de una argumentación que sirve para afirmar que una solución es plausible o razonable.

Afirmar que la escritura de sentencias judiciales es central para cualquier sistema jurídico y que el trabajo judicial permite conocer el funcionamiento de un sistema jurídico es fácil. Sin embargo, esa afirmación teórica es compleja de materializar en la enseñanza de la escritura de sentencias. Pensamos que las razones que configuran esta complejidad en el contexto del derecho chileno son tres.

En primer lugar, la comprensión del rol del juez como encadenado a las palabras de la ley. Esta ideología decimonónica genera que la escritura de sentencias esté sobrecargada por la reproducción de fragmentos de legislación. El copy-paste de la ley, sin un análisis o instanciación al caso concreto, se hace entendiendo que esa operación justifica la decisión porque asume que las palabras del legislador son transparentes y no necesitan interpretación o integración con otros materiales jurídicos.

En segundo lugar, es importante considerar el modo en que los abogados aprendemos a escribir textos profesionales (demandas, recursos, contratos, escritos judi-

ciales) y, especialmente, el modo en que los jueces aprenden a escribir sentencias. La estrategia de aprendizaje usada por los abogados es la imitación de un texto sobre un caso análogo. La imitación como proceso de aprendizaje tiene la ventaja del ahorro de tiempo al aprendiz. Sin embargo, se paga un alto precio: desconocer las reglas pragmáticas que gobiernan las piezas que componen el texto y la incapacidad de elucidar las razones que fundan la organización textual.⁶ De allí la relevancia de integrar los patrones retóricos de los géneros jurídicos en la enseñanza de la escritura profesional.

En tercer lugar, en Chile no contamos con normas explícitas que regulen la organización y el estilo de las sentencias.⁷ Esta ausencia normativa generó un modo idiosincrásico, consuetudinario e irreflexivo de escritura judicial. La sentencia no es escrita pensando en un auditorio extrajurídico.⁸ Esto es un escollo para que las sentencias cumplan con su función comunicativa principal: dar cuenta de las razones que fundan una decisión a un auditorio de ciudadanos más que de abogados.

La formulación de un problema de desempeño requiere, entonces, configurar una situación de aprendizaje en la que se pueda problematizar lo que ya ha sido señalado. Así, hay que replicar la situación que experimenta un tribunal cuando se enfrenta a un conflicto que debe resolver, pero en términos suficientemente controlados como para evitar que los problemas de la escritura invisibilicen la heurística que se espera sea utilizada por los estudiantes. Un problema puede representar varias sesiones de trabajo en las cuales los participantes van siendo progresivamente desafiados. El problema puede corresponder a una situación ficticia, o bien puede ser una reconstrucción de un caso que ha sido resuelto por los tribunales de justicia. Lo primero es ventajoso porque la novedad del problema, en principio, hace difícil vincularlo con saberes previos. La desventaja es el exceso de imaginación. El estudiante puede olvidar que debe operar como un tribunal. Lo segundo presenta la ventaja de facilitar la construcción del problema, pues se cuenta con una serie de materiales a usar en el caso (declaraciones, etcétera). La dificultad es que el caso no debiera ser muy conocido, eso podría redundar en que las decisiones que se vayan tomando se preocupen de mantener cierta consistencia con lo que el tribunal resolvió en su momento.

A continuación, presentaremos un problema que, en cierta forma, combina las ventajas de ambas opciones y, a la vez, no se ve afectado por las desventajas mencio-

6. En general, pese a su intenso trabajo con textos, los abogados no han desarrollado *genre awareness* o conciencia de género (Hedgcock y Lee, 2017), ya que no han generado procesos para explicitar su alto nivel de conocimiento discursivo.

7. El auto acordado sobre la forma de las sentencias es de 1920 y varias disposiciones de los códigos reglan los elementos que debe contener la sentencia, pero no regulan cómo se deben organizar, ni el estilo lingüístico que se debe usar en la redacción.

8. Sobre la estructura de las sentencias como problema de lenguaje claro, véase Agüero, Silva, Sepúlveda, Sologuren y Rajevic (2022).

nadas. Se trata de un caso ocurrido en 1977 cuando una persona compró dos caballos de carrera muy parecidos. Uno de ellos, llamado Cinzano, era en esos momentos el mejor caballo de Uruguay y fue adquirido por una gran suma para la época; el otro, Lebón, era un ejemplar escasamente ganador y fue comprado por una cifra muy módica. Ambos fueron exportados a Estados Unidos. Al poco tiempo, Cinzano fue sacrificado por haber sufrido una fractura de cráneo y su dueño cobró una cantidad elevada correspondiente al seguro contratado. Lebón, por su parte, debutó en un hipódromo de Estados Unidos y, sorprendentemente, llegó segundo. En su segunda actuación ganó pagando un dividendo de 57 a 1. La noticia llegó a Uruguay y, al ver la fotografía, un periodista hípico denunció que el caballo que había ganado era realmente Cinzano. Se hicieron exámenes de sangre y se comprobó la sustitución. Un conocido veterinario que estuvo involucrado en la compraventa de los caballos fue uno de los pocos apostadores que acertó al triunfo del supuesto Lebón y obtuvo una gran cantidad de dinero. Este material, seguramente poco conocido salvo por algunos aficionados a la hípica, presenta interesantes desafíos tanto en lo que respecta a la *quaestio facti*, como a la *quaestio iuris*. Lo que importa es organizarlo adecuadamente.

Como se dijo antes, es útil distinguir cuatro etapas de la heurística para la gestión y solución de problemas de desempeño. Para diseñar estas etapas usamos como referencia la heurística de Poyla (1989) ajustada a la enseñanza del derecho. La primera corresponde a la comprensión del problema, que da espacio a varias preguntas. En este caso hay varios desafíos que se podrían plantear en la *quaestio facti* y *quaestio iuris*. Sobre la primera se podría poner la atención, por ejemplo, en si el veterinario tuvo algún nivel de participación en el sacrificio de Lebón, uno de cuyos propósitos era el cobro del seguro; si la apuesta que realizó constituye prueba de que estaba al tanto de la sustitución de los caballos, etcétera. En lo que a la *quaestio iuris* atañe se podría plantear, por ejemplo, si la apuesta realizada a un caballo que se sabe ha sido sustituido fraudulentamente da lugar a la responsabilidad penal; si quien perdió en una competencia tendría derecho a que se le indemnice si el competidor que lo superó era en realidad un sustituto; etcétera.

La segunda etapa —como se dijo— apunta a la elaboración de un plan de trabajo para la solución del problema. Así, por ejemplo, con respecto a la *quaestio facti* habrá que decidir cómo organizar la prueba disponible, qué máximas de la experiencia podrían ser formuladas, cómo se podría dar por superado el estándar de prueba en el caso concreto, etcétera. En lo que concierne a la *quaestio iuris* sería útil, por ejemplo, hacer una búsqueda de disposiciones específicas que pudieran tratar el caso. Así, por ejemplo, aun cuando el problema puede ser de responsabilidad penal, podría explorarse si en el Reglamento de Carreras aprobado por el Consejo Superior de la Hípica Nacional se incluye algún artículo que trate sobre el problema específico, o bien sobre uno semejante. En la misma línea, podría buscarse en la dogmática o jurisprudencia situaciones que tuvieran semejanzas con el asunto que ha sido planteado e, incluso,

podrían explorarse, en textos de teoría del derecho, asuntos aparentemente lejanos, como sería el rol de las lagunas, etcétera.

La tercera etapa supone ejecutar el plan ideado para la solución del caso. Imaginemos que, para abordar los problemas de la *quaestio facti*, se decide que es importante construir máximas de la experiencia que sean adecuadas para probar que el veterinario estaba en conocimiento que el caballo que iba a correr era Cinzano y no Lebón. Así, sería un dato interesante para desentrañar dicho enigma cuánto era el monto que habitualmente él apostaba en las carreras. En un caso así, seguramente se sabe cuánto fue lo que apostó en esa carrera (por las ganancias obtenidas debió haber apostado una cantidad de aproximadamente mil cuatrocientos dólares). Si esa cantidad fuera considerablemente superior a lo que usualmente apostaba (imaginemos diez dólares), sería fácil construir una máxima de la experiencia cuyo contenido sea:

Si alguien apuesta una cantidad exorbitantemente superior a la que es usual en una carrera donde aparentemente el caballo escogido tiene escasas posibilidades de ganar, es porque sabe de la existencia de una conducta fraudulenta que hace que sus posibilidades de éxito sean muy altas.

A ello se agregaría que una conducta fraudulenta posible sería la sustitución de un caballo mediocre por uno de nivel muy superior. Aunque eso sea prometedor, el estudiante podría carecer de ese dato y, por tanto, quedará la posibilidad de que el veterinario sea un jugador empedernido y que la cantidad apostada no se aleje de la que usualmente pone en riesgo. Así las cosas, la máxima de la experiencia tendría que explorar una relación con la circunstancia de la participación en el proceso de compraventa de los dos caballos y es probable que por su profesión sea más competente que la media de las personas para reconocer a dos caballos muy semejantes. En lo que refiere a la *quaestio iuris*, el foco de esta etapa podría situarse, por ejemplo, en la justificación del valor que se podría asignar al Reglamento de Carreras para los efectos de si, por ejemplo, en él se aplica una suspensión de por vida al responsable de la sustitución de un caballo por otro. Supongamos que el estudiante sabe de antemano de los problemas de la ley penal en blanco o de la analogía en materia penal, por lo que tendrá que explorar una estrategia argumentativa ingeniosa o, simplemente, dejar su hallazgo en un plano muy secundario de su argumentación.

Por último, la cuarta etapa refiere a la redacción del texto. A este nivel habrá que resguardar que la forma de diseñar el texto sea consistente con lo decidido antes y se tendrá que cuidar no apartarse de la forma estándar de escritura judicial. Seguramente, se comenzará con una parte expositiva, pasará a una considerativa y finalizará en la resolutive. Es importante que cada parte esté bien organizada: lo dicho debe ser coherente con lo reflexionado, sobre todo en la considerativa que es la más compleja. En las escasas líneas que restan esbozaremos una formulación del problema:

Paso 1

Variante A.

Imagine que usted es jueza y que debe fijar los hechos sustanciales, pertinentes y controvertidos en el caso *Plymouth Insurance con Bergund*. La primera reclama que pagó doscientos millones de pesos por concepto de seguro por la muerte del caballo Liebre.⁹ Según consta en el contrato suscrito, una condición para el pago es que la muerte no haya sido provocada por el asegurado, ni por otra persona en cumplimiento de una orden impartida por este. En este caso, Liebre fue sacrificado después de sufrir una lesión irrecuperable en el cráneo que le provocaba dolores intensos. Al cobrar el seguro, el demandado declaró que la fractura fue consecuencia de una caída accidental, por lo que se procedió al pago. Más adelante se supo que el caballo muerto era Gato y que la fractura en el cráneo fue provocada con el único propósito de sustituirlo por Liebre, cobrar el seguro, realizar cuantiosas apuestas y pretender que quien corría era el mediocre Gato.

Variante B.

Imagine el caso anterior, pero que el Hipódromo Metropolitano S.A. es quien demanda al veterinario Rómulo Carreidas. La demanda persigue la devolución de ciento catorce millones de pesos por concepto del pago de una apuesta de dos millones de pesos que el demandado hizo a Gato en la octava carrera del 25 de julio de 2021, a lo que se suman las cantidades de setenta y cinco millones de pesos, por concepto de reparación de los daños a sus instalaciones que provocó un grupo de aficionados indignados el 30 de agosto de 2021, cuando se supo del fraude en que se incurrió, y de doscientos millones de pesos por el desprestigio que sufrió la actividad hípica, acusada de corrupta.

- Identifique cuáles son las variables a considerar para dictar una resolución que fija los hechos sustanciales, pertinentes y controvertidos en cada caso.
- Señale cuáles serían las principales diferencias (si es que las hay) en las resoluciones que habrá de dictar en cada caso.
- Proponga cinco fuentes del derecho que, en principio, podrían ser de utilidad para enfrentar cada una de las variantes recién planteadas.

9. El cambio de nombres en el caso sirve para que los estudiantes no se distraigan indagando si es o no un episodio verídico, en caso de serlo intentarían ser consistentes con las sanciones que se impusieron. Por cierto, no hay objeciones en revelar el caso una vez resuelto el problema.

Paso 2

Variante A.

La compañía de seguros presentó, además, una querrela criminal por estafa en contra de Nikos Bergund. Se suma como antecedente el contrato de seguro de Liebre, cuya fecha de suscripción es el 5 de febrero de 2021. Ahí se indica que el caballo se encuentra actualmente en Uzbekistán y será importado a Chile en la primera quincena de marzo. También se incorporaron cinco fotografías: tres de Liebre y dos de Gato, indicándose que eran todas del primer ejemplar. Bergund, por su parte, asegura que delegó la operación al veterinario Rómulo Carreidas y que no tuvo conocimiento alguno de la maquinación que se estaba gestando. Explica que accedió a la compra de Gato porque había un espacio libre en el avión de carga y hasta que no se llenara, no trasladarían a Liebre. Aclara que tiene una fortuna avaluada en veinte millones de dólares y no pondría en riesgo su prestigio y libertad por cobrar un seguro que representa el 1% de su patrimonio.

Variante B.

El Hipódromo Metropolitano presenta un conjunto de sentencias del *Stud Book* de Chile donde se sanciona con la suspensión de por vida (forfeit) a un preparador que cambió las muestras de orina de un caballo a quien se le estaba haciendo control de doping.

- Identifique los tipos penales del Código Penal chileno que debieran ser analizados en un caso como el que plantea la variante A. Presente una estructura argumentativa que conste, al menos, de diez pasos para aplicar o negar la aplicación de dos de los tipos que le parezcan especialmente relevantes.
- Imagine un diálogo entre dos juezas sobre el uso que podría darse en la argumentación del caso de las sentencias del *Stud Book* de Chile (una a favor y otra en contra).

La cantidad de pasos puede ser más extensa si se quieren transparentar los obstáculos cognitivos y las heurísticas.¹⁰ Explicitar la heurística ya ha sido destacada

10. La alternativa más tradicional de presentar el caso y solicitar que se formule un alegato inmediatamente, o en lo que concierne a este artículo, que se redacte una sentencia, tiende a la ausencia de problematización de una serie de asuntos previos relevantes. Para usar la terminología popularizada, entre otros, por Daniel Kahneman (2012), Cass Sunstein y Richard Thaler (2017), se trata de presionar a los estudiantes para pasar desde un sistema automático de pensamiento hacia uno esforzado. El punto es relevante porque el foco pasa de la fase de escrituración a concentrarse en las etapas previas. Así se reducen los sesgos de los cuales no somos completamente conscientes y, a la vez, se consolida una forma

por investigaciones como las de Coloma y Agüero (2012), Agüero y Coloma (2019) y Sologuren, Bonifaz y Nuñez (2019). Así, la redacción de una sentencia (o un fragmento de ella) será el paso final, pero ya con escasos riesgos de confusión entre los problemas de argumentación y de escritura. Por supuesto, la retroalimentación será clave. En principio es deseable contar con una buena rúbrica que se complemente con un análisis caso a caso de los aciertos y desaciertos al momento de abordar el problema.

Conclusiones

Enfocar los aprendizajes y la evaluación usando sistemáticamente preguntas en lugar que problemas genera efectos negativos en los estudiantes. Podemos explicitar dos de ellos especialmente relevantes debido a su interconexión. Primero, las preguntas no cumplen con criterios de validez y coherencia mínimas entre el propósito de la enseñanza y el método usado para evaluar el aprendizaje. Si queremos formar abogados que gestionan conflictos jurídicos ajenos, no podemos medir el aprendizaje de los estudiantes solo con mecanismos de memorización y de análisis de categorías abstractas y generales (Martínez del Campo, 2016).

En segundo lugar, las preguntas son dispositivos que miden la memorización de conocimientos y exponen a los estudiantes a una tarea que les resulta muy rutinaria. Durante toda la formación educacional ellos han sido evaluados mediante preguntas de diverso tipo y complejidad, de forma que es muy probable que las preguntas no sean capaces de garantizar una medición que integre lo que se enseña (la materia) con las tareas y los estándares de desempeño de lo que se sucede en el mundo del trabajo. Los estudiantes que son evaluados exclusivamente con preguntas tendrán problemas en su inserción inicial en la comunidad disciplinaria porque, como plantean Wiggins (1990), Elliott y Higgins (2005) y Villarroel y otros (2018), no tendrán la experiencia de tomar decisiones, controlar el propio desempeño, evaluarlo y enmendar los posibles errores entre otras habilidades cognitivas y metacognitivas que las preguntas no son capaces de estimular en los estudiantes.

El uso de problemas de desempeño favorece una cercanía hacia tareas que el futuro abogado deberá realizar. El diseño de buenos problemas no es sencillo, aparte de estimular la escrituración conforme a un género narrativo complejo deberá apuntar a que los estudiantes tomen conciencia de los distintos pasos que deben ir superando para llegar a la meta (y así desarrollar competencias para la producción autónoma

de escritura que se hace cargo de los detalles que se comunican y que no depende de la inspiración o de formas estereotipadas de comunicación. Por cierto, durante el ejercicio profesional los andamios que aquí se levantan serán quitados del texto definitivo que se verá enriquecido por una práctica que en su momento (y por razones metodológicas) requirió de su explicitación.

de ese tipo de textos). Quienes diseñen problemas de desempeño deberán prestar especial atención en los obstáculos epistémicos de los estudiantes y favorecer una conducta que propenda al autoconocimiento (metacognición).

Referencias

- ADAROS, Silvana (2020). «Análisis de casos en la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 97-118. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57797](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57797).
- AGÜERO, Claudio y Rodrigo Coloma (2019). «¡Ponga atención en los obstáculos epistémicos de los estudiantes! Una clave para enseñar derecho probatorio». *Revista de Derecho* (Universidad Austral de Chile), 32 (2): 17-34. DOI: [10.4067/S0718-09502019000200017](https://doi.org/10.4067/S0718-09502019000200017).
- AGÜERO, Claudio, Valentina Silva, Eduardo Sepúlveda, Enrique Sologuren y Enrique Rajevic (2022). «La estructura de las sentencias judiciales como un problema de lenguaje claro». *Revista Ius et Praxis*, 28 (3): 228-247. Disponible en <https://bit.ly/3FrgTi8>.
- BARAONA, Jorge, Janet Cadiz, y Olga Villanueva (2015). «Thinking Like a Lawyer: Experiencias didácticas en el aula para fortalecer la formación de un abogado». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (2): 44-54. DOI: [10.5354/0719-5885.2015.38144](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.38144).
- CARVER, Ronald (1990). *Reading Rate: A Review of Research and Theory*. New York: Academic Press.
- COLOMA, Rodrigo y Claudio Agüero (2012). «Los abogados y las palabras: Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho». *Revista de Derecho* (Universidad Católica del Norte), 19 (1): 39-69. Disponible en <https://bit.ly/3xCP1nc>.
- ELLIOTT, Naomi y Agnes Higgins (2005). «Self and peer assessment - does it make a difference to student group work?». *Nurse Education in Practice*, 5 (1): 40-48. DOI: [10.1016/j.nepr.2004.03.004](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004).
- GABILONDO, José (2017). «El método de los casos en la pedagogía jurídica de los Estados Unidos: Una valoración subjetiva». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 74-114. DOI: [10.5354/0719-5885.2017.46251](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46251).
- GALLARDO, Yurixhi y Montserrat Gómez (2021). «La enseñanza del profesionalismo a estudiantes de licenciatura en derecho en México». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (2): 151-170. DOI: [10.5354/0719-5885.2022.60850](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.60850).
- GIL, Laura, Tomás Martínez y Eduardo Vidal-Abarca (2015). «On-line assessment of strategic reading literacy skills». *Computers & Education*, 82: 50-59. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.10.026](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.026).


- GOETZ, Ernest, Diane Schallert, Ralph Reynolds y Dean Radin (1983). «Reading in perspective: What real cops and pretend burglars look for in a story». *Journal of Educational Psychology*, 75: 500-510. DOI: [10.1037/0022-0663.75.4.500](https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.4.500).
- HEDGCOCK, John y Heekyeong Lee (2017). «An exploratory study of academic literacy socialization: Building genre awareness in a teacher education program». *Journal of English for Academic Purposes*, 26: 17-28. DOI: [10.1016/j.jeap.2017.01.004](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.01.004).
- KAHNEMAN, Daniel (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Buenos Aires: Debate.
- LASSO, Rogelio (2010). «Is our students learning? Using assessments to measure and improve law school learning and performance». *Barry Law Review*, 15 (1): 73-106. Disponible en bit.ly/35O2nyn.
- LAZO, Patricio (2011). «Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: Premisas». *Ius et Praxis*, 17 (1): 249-262. DOI: [10.4067/S0718-00122011000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-00122011000100011).
- LAZO, Patricio y Johann Benfeld (2021). «La evaluación formativa en la enseñanza de la ética profesional de los futuros abogados: Aspectos cognitivos y evaluativos a través de un caso de estudio». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 97-116. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.58422](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.58422).
- LLORENS, Ana-Cristina, Raquel Cerdán, Eduardo Vidal-Abarca (2014). «Adaptive formative feedback to improve strategic search decisions in task-oriented reading». *Journal of Computer Assisted Learning*, 30 (3): 233-251. DOI: [10.1111/jcal.12050](https://doi.org/10.1111/jcal.12050).
- MAÑÁ, Amelia, Eduardo Vidal-Abarca y Ladislao Salmerón (2017). «Effect of delay on search decisions in a task-oriented reading environment». *Metacognition and Learning*, 12 (1): 113-130. DOI: [10.1007/s11409-016-9162-x](https://doi.org/10.1007/s11409-016-9162-x).
- MARTÍNEZ DEL CAMPO, Luis (2016). *Más allá de la calificación: Instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje*. Concepción: Universidad de Concepción.
- MCCRUDDEN, Matthew y Gregory Schraw (2007). «Relevance and goal-focusing in text processing». *Educational Psychology Review*, 19: 113-139. DOI: [10.1007/s10648-006-9010-7](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7).
- PINO, Mauricio y Rodrigo Coloma (2020). «Desencuentros entre teorías y prácticas probatorias: Insumos para repensar la formación de abogados y jueces». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 91-118. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.54882](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54882).
- POYLA, George (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- RAMÍREZ, Patricia y Ignacio Luna Espinoza (2017). «Aprendizaje basado en problemas: Metodología didáctica para abordar la asignatura de derecho procesal civil». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 189-224. DOI: [10.5354/0719-5885.2017.46254](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46254).
- SCHOENFELD, Alan (1985). *Mathematical problem solving*. Nueva York: Academic Press.
- SOLARI, ENZO (2020). «El juicio como operación intelectual y el derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 119-148. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.55906](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.55906).


- SOLOGUREN, Enrique, Cristina Bonifaz y Carmen Gloria Núñez (2019). «El curso basal de competencias comunicativas en derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 131-154. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53748](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53748).
- SUNSTEIN, Cass y Richard Thaler (2017). *Un pequeño empujón (nudge)*. Barcelona: Taurus.
- VIDAL-ABARCA, Eduardo, Amelia Mañá y Laura Gil (2010). «Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities». *Journal of Educational Psychology*, 102 (4): 817-826. DOI: [10.1037/a0020062](https://doi.org/10.1037/a0020062).
- VILLARROEL, Verónica, Susan Bloxham, Daniela Bruna, Carola Brun y Constanza Herrera-Seda (2018). «Authentic assessment: creating a blueprint for course design. Assessment and Evaluation». *Higher Education*, 43 (5): 840-854. DOI: [10.1080/02602938.2017.1412396](https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396).
- WIGGINS, Grant (1990). «The Case for Authentic Assessment». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2): 1-3. DOI: [10.7275/ffb1-mm19](https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19).


Reconocimiento


Artículo realizado en el marco del proyecto Fondecyt Regular 1190702.

Sobre los autores

CLAUDIO AGÜERO SAN JUAN es profesor asociado de la Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Es abogado, licenciado en Derecho por la Universidad Católica de Temuco, magíster en Educación por la Universidad de la Frontera, máster en Derecho por la Universidad de Génova y doctor en Ciencias Humanas por la Universidad Austral de Chile. Su correo electrónico es aguero.claudio@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-7005-2979>.

RODRIGO COLOMA CORREA es profesor titular de la Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Es abogado, licenciado en Derecho por la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctor en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid. Su correo electrónico es rcoloma@uahurtado.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-3347-7625>.

ENRIQUE SOLOGUREN INSÚA es profesor asociado de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Desarrollo. Es licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, licenciado en Letras, mención Lingüística y Literatura Hispánicas y Magíster en Letras por la misma universidad y doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Su correo electrónico es esologur@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7803-1817>.

LUIS VILLAVICENCIO MIRANDA es profesor titular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valparaíso, Chile. Es abogado, licenciado en Derecho por la Universidad Diego Portales de Chile y doctor en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid. Su correo electrónico es luis.villavicencio@uv.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-3115-3312>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)