

¿Cómo se relacionan con los estudiantes, dentro y fuera del salón, los mejores profesores de derecho?

Cuatro comportamientos centrales

Las clases de los veintiséis profesores que estudiamos parecen a veces casi mágicas, al punto de hacer pensar que enseñar bien es un arte más que una ciencia. En conjunto, esos profesores comparten cuatro comportamientos centrales en clase. Ellos (1) estructuran conscientemente sus clases para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, (2) muestran que se interesan por los estudiantes, (3) hacen que sus clases tengan relación con el mundo real, y (4) son sumamente eficaces con los métodos pedagógicos que han elegido. Además extienden su docencia al exterior del salón, manejan bien los desafíos y empiezan y terminan bien sus clases y sus cursos.

Subrayar los objetivos

La mayoría de los profesores que estudiamos comunican a sus alumnos metas de aprendizaje explícitas al comienzo de cada curso. Por ejemplo, Nancy Levit escribe sus metas en el centro del pizarrón antes de empezar, y aunque escriba y borre muchas cosas durante la clase las metas permanecen en el centro. Los objetivos de Nelson Miller están en una de las primeras imágenes del PowerPoint que proyecta; además los explica verbalmente, describe explícitamente estrategias para aprender el material del curso, habla a los estudiantes acerca de sus abordajes del aprendizaje del tema, la memoria y, más en general, sobre que los estudiantes deben tomar el control de su propio proceso de aprendizaje.

Subrayar los objetivos hace que estos profesores hagan del aprendizaje de los estudiantes la actividad central y definitoria de sus clases. Para ellos, el aspecto central de enseñar no es lo que ellos enseñan, sino lo que sus alumnos aprenden. “Si ellos no están aprendiendo, tú no estás enseñando” (Julie Nice). Hiroshi Motomura

expresa la importancia del aprendizaje de los estudiantes en una forma instructiva que es típica de los profesores que estudiamos: “Los profesores no deberían permitir que su experiencia y su pericia los cieguen al hecho de que están ahí para los estudiantes. Lo que importa es lo que los estudiantes aprenden, no lo bien que actúa el profesor. En las mejores clases puede parecer que el profesor está haciendo muy poco digno de notarse, lo están haciendo los estudiantes.”

Los estudiantes aprecian que sus profesores se centren en objetivos explícitos:

- “Tienes la sensación de que él no sólo concentra la atención de toda la clase sino que al final vas a dar al punto al que él quiere que llegues” (alumna de Andy Leipold).
- “No hay manera de que vayas a recordar cada detalle [sobre la evidencia] para el examen del colegio de abogados, no digamos en la vida real. Pero ahora sabrás qué es lo importante, y recordarás cómo encontrarlo, y también sabrás que debes mirar esas notas del comité asesor porque probablemente tienen que ver” (alumno de Andy Taslitz).
- “La clase no es la ‘hora del espectáculo’ del profesor” (alumna de Ruthann Robson).
- “Él da prioridad a la experiencia de aprendizaje, sobre el material que enseña... Se esfuerza por asegurar que los alumnos están aprendiendo. La cuestión es enseñar a los alumnos, chequear con ellos, y hacer preguntas, y estar a disposición, estar totalmente dispuesto a volver hasta el comienzo mismo de la conversación” (alumno de Hiroshi Motomura).
- “Ella no sólo pasa la información, sino que hace participar a la clase hasta el punto de que internalizamos esa información... Ella incorpora nuestras ideas y, lo más importante, nuestras dudas a las discusiones, cuando podría... simplemente decir cuál es la regla” (alumna de Susan Kuo).

El foco en el aprendizaje del estudiante

Poner el énfasis en asegurar que los estudiantes alcanzan metas específicas hace que esos profesores chequeen regularmente si han comprendido y que improvisen nuevas maneras de explicar conceptos si sus esfuerzos iniciales no tuvieron éxito. “Yo creo firmemente en la repetición. Repetir lo que un alumno acaba de decir... o repetir lo que acabo de decir yo... También creo firmemente en ir más despacio, si es preciso... Digo ‘¿Todos entendieron esto?’ Y si no, vuelvo a intentarlo. Trato

de decirlo una vez y otra vez y otra más” (Patti Alleva). “Él preguntaba, ‘¿Todos entienden esto?’ o algo así, y después miraba nuestras caras... y decía ‘Bueno, voy a explicarlo de otra manera’, y realmente se tomaba el trabajo de volver atrás y explicar de nuevo el concepto para asegurar que lo entendiéramos, aunque nadie dijo nunca ‘No entiendo esto’” (alumno de Don Hornstein). “Él tiene una manera de chequear con la clase que yo aprecio mucho... Cuando explica algo en clase, literalmente hace una pausa... y como que dice ‘¿Tiene sentido esto?’ y después espera como un minuto, y después, como que mira a cada uno de los presentes ¿y sabes qué? Después de esa pausa... hay muchas preguntas” (alumno de Hiroshi Motomura).

Organización y estructura

Los profesores destacados tiene una estructura clara en sus clases. “Yo pongo el material en múltiples contextos. Les doy un mapa de ruta para cada clase, y un panorama para varias clases siguientes. Eso ayuda a los estudiantes a seguir la discusión y a anticipar la importancia de lo que viene a continuación” (Steven Homer). Paula Lustbader inicia sus clases con un mapa de ruta de los temas para la clase en el pizarrón. Las sesiones en clase de Nelson Miller están cuidadosamente estructuradas; él parece haber pensado a fondo las cuestiones de secuencia, prioridades, el equilibrio entre los métodos de enseñanza y sus objetivos, de qué van a hablar él y sus alumnos en clase y los elementos visuales que va a usar. Cuando se mueve por el salón, hasta su posición en diferentes lugares dentro del salón parece ser producto de una decisión consciente. Patti Alleva cree necesario dar tanto una estructura en gran escala como otra en pequeña escala: “Yo creo firmemente en el contexto... Inicio la mayoría de los cursos... repasando el programa, creando el marco en el que el grupo va a avanzar. Les doy minirresúmenes sobre la marcha, tomando minipedacitos del conjunto cuando llegamos a los pedazotes.”

Julie Nice ofrece a sus alumnos lo que llama “codificación. Que es básicamente similar a lo que hacen los científicos sociales si tienen un corpus de investigación y están buscando patrones... Yo intento mostrar a los estudiantes cómo encontrar patrones de argumentación. Entonces tomamos un caso y lo codificamos por tipos de argumentación. Así ahora mismo, por ejemplo, tenemos un tema candente con todo el material sobre la Proposición 8, ya hablamos del matrimonio de personas del mismo sexo. Y codificamos cuáles son los argumentos posibles que pueden aducirse para defender la prohibición del matrimonio de personas del mismo sexo o para oponerse ¿y dónde vemos esos argumentos en los diversos casos que

estamos leyendo?” Del mismo modo, en sus clases, Heather Gerken identifica términos importantes, resume regularmente, informa a los estudiantes en qué punto están y adónde están yendo y relaciona la discusión en clase con argumentaciones académicas y prácticas legales. También Ruthann Robson da señales claras, como indicar cuando la discusión va a pasar a otro tema y conectar la conversación con material de clases anteriores.

Los estudiantes elogiaron reiteradamente la cualidad notable de la estructura que sus profesores contribuían. Aprecian que tener esa estructura los ayuda a aprender:

- “Su estilo de enseñanza comunica la información en una forma que te permite organizarla y utilizarla” (alumno de Philip Prygoski).
- “Tengo la impresión de que una destreza que uno desarrolla en la facultad de derecho es la capacidad no sólo de usar los detalles y materiales realmente densos sino también al mismo tiempo no perder de vista el cuadro más grande... Creo que nunca he tenido en otra clase... la experiencia de estar involucrado en forma tan transparente en el proceso de utilizar los detalles y también estar viendo el cuadro grande al mismo tiempo” (alumna de Hiroshi Motomura).
- “Es capaz de desmenuzar conceptos realmente complejos, especialmente en Derecho Constitucional, de manera que podamos entenderlos, y su organización de la clase y los temas es simplemente fenomenal. Ella crea el mapa de ruta en el pizarrón” (alumno de Julie Nice).
- “Él siempre nos dijo en qué paso estábamos y trazó el mapa de para dónde íbamos ahora” (alumna de Rory Bahadur).
- “Sus conferencias siempre estaban organizadas claramente, lo que ayuda a entender el material. En particular sus PowerPoints y los planes que escribe en el pizarrón muestran para dónde va la clase y las relaciones entre los conceptos” (alumno de Susan Kuo).
- “Ella da puntos que quiere que te lleves de cada clase. Ofrece un mapa claro – teorías, conceptos, casos— y hace un gran trabajo presentando cosas, y después vuelve y lo conecta todo” (alumna de Bridget Crawford).

En muchas de las clases que observamos los profesores aportan estructura revisando puntos clave de clases anteriores al comienzo de la clase y/o revisando los puntos clave al final. “Al empezar la clase recapitula y eso te lleva gradualmente a la de hoy y te recuerda cómo las cosas están interconectadas... Uno construye lo que

está aprendiendo hoy sobre lo que aprendió en la clase pasada. Y gracias a eso tus notas son claras y concisas, porque realmente fluyen” (alumna de Nancy Knauer). “Una cosa que realmente me ayudaba era que al principio de cada clase dedicaba los primeros diez minutos a repasar los puntos principales que habíamos visto en la clase anterior” (alumno de Roberto Corrada). “Yo creo que una de las mejores cosas que hace el profesor Friedland es que al comenzar cada clase siempre habla de adónde hemos llegado. Así repasamos: hablamos de lo que hemos hecho, adónde vamos y también los materiales del día” (alumna de Steve Friedland).

Los estudiantes notan que la estructura que los profesores les proporcionan en clase los ayuda a hacer conexiones y a ver el marco del curso. Uno de los alumnos de Roberto Corrada comparó el aprendizaje en la facultad de derecho con armar un rompecabezas, explicando que “muchos profesores te dan todas las piezas pero nunca te muestran el cuadro completo... Él lo repasa casi todos los días en clase. Éste es el cuadro. Después te muestra pequeñas piezas del cuadro, pero siempre en relación con cómo se arma la imagen completa y cómo todas las pequeñas piezas funcionan juntas”. Del mismo modo, alumnos de Meredith Duncan aprecian su disposición a ayudarlos a ver las conexiones entre los conceptos que están estudiando. “Una cosa que realmente me gusta es que muchas veces te metes en el caso tanto que pierdes de vista el cuadro mayor, y ella se asegura de que siempre sepas dónde exactamente encaja esto en el cuadro mayor. Así, por ejemplo ahora, estábamos viendo conflictos de interés. Ella siempre se asegura de que sepas que éstas son las reglas para conflictos concurrentes, y éstas son las reglas para conflictos sucesivos.”

Flexibilidad

Estos profesores altamente efectivos son muy estructurados y organizados, dedican muchas horas a la preparación de las clases, pero también son extraordinariamente flexibles cuando enseñan. No tienen problema en salirse del guión preparado para asegurarse de que sus alumnos aprendan. Paula Lustbader habla de cómo la flexibilidad apoya su filosofía de que la enseñanza es una tarea colaborativa: “Lo que ellos me están dando en clase entonces me ayuda a decidir adónde voy a ir en los próximos cinco minutos... Es ese toma y daca... ‘Díganme quiénes son ustedes. Díganme que entienden esto. Díganme lo que no entienden.’” En el mismo sentido, Julie Nice observa:

Si la clase me está saliendo realmente bien, en ese momento estoy con los estudiantes, y no es total improvisación, pero trato de llegar lo más cerca posible del jazz

en eso... Ésa es una de mis reglas para enseñar: trabaja con lo que te dan... No quiero decir que ellos gobiernen porque siento claramente que mientras estamos ahí adelante nosotros somos los directores... [El mejor] elogio que he recibido en una evaluación estudiantil fue de un estudiante que dijo que la mayoría de los días este curso parecía una bolsa de intercambio de ideas. Para mí, eso es lo que estoy tratando de conseguir. Y si realmente estoy comprometida con esa idea, tiene que haber espacio para que ese proceso colectivo orgánico emerja. No siempre se consigue, pero creo que la peor de mis bolsas de intercambio de ideas, o clases de jazz, es mejor que las que dictaba cuando empecé: conjuntos de notas preparadas, totalmente enlatadas, y yo tan concentrada en lo que quería enseñar que ellos no participaban activamente en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes aprecian profundamente esas flexibilidad de sus profesores:

- “Ella está cien por ciento ahí. Nunca dice ‘¿Cómo era eso? ¿Cuál era mi plan?’... Ella lo tiene todo controlado, pero igual se va por otro lado... y después vuelve sin dificultad” (alumno de Ingrid Hillinger).
- “Ella sabía perfectamente qué información y qué lecciones quería impartir en cada clase, pero no era nada rígida en su enseñanza. Iba ajustando la clase sobre la marcha constantemente, ya fuese para seguir una nueva idea planteada por un estudiante, o para intentar otro abordaje si la clase tenía dificultad para entender un concepto, o para asegurarse de que todos los estudiantes participaran” (alumna de Heather Gerken).
- “Su plan de clase era sumamente fluido. Él no está fijo en ‘Vamos a cubrir esto, esto y esto.’ Él como que va siguiendo a la clase y entonces, como su plan es fluido, creo que eso ayuda a los estudiantes, como que a aprender y ajustarse mejor” (alumno de Andy Taslitz).
- “[Ella] corre riesgos... es capaz de improvisar... simplemente fluye” (alumna de Ruthann Robson).

Exigentes

Como se dijo en el capítulo 5, el foco en el aprendizaje de los estudiantes no significa que los profesores que estudiamos hagan las cosas fáciles para los estudiantes en clase. Bridget Crawford mantiene altas las expectativas llevando la discusión de vuelta a los textos, pidiendo a los estudiantes que hablen de “teoría, teoría teoría”.

Nunca permite que se vayan muy lejos del tema, ni por mucho tiempo; su mensaje tácito es: “interesante conversación, pero tenemos que volver al tema.” Cuando los alumnos trabajan en grupos, Crawford circula, mira a los del grupo y dice cosas como “¡Sigue por ahí!” o “Eso hay que afinarlo más.” Heather Gerken dice explícitamente a sus alumnos que ella los está presionando: “Ahora los voy a presionar a los dos” y les pide que expresen las argumentaciones como si estuvieran litigando un caso determinado. Reconoce que eso “es difícil”, pero también los estimula diciendo: “Si partes esta nuez deberías ser profesor titular en alguna parte.” Y sigue regularmente a sus alumnos: “Bien. Ése era el argumento funcional. Ahora dame la argumentación textual.” Es amable y afirmativa, pero no vacila en desafiar a sus estudiantes, diciendo con frecuencia, “Sólo para estar en desacuerdo con un detalle...”

La participación en clase es obligatoria con estos profesores, y los estudiantes se sienten felices de tratar de alcanzar esas altas expectativas: “Cuando vas a la clase de Hornstein ya sabes que él quiere dialogar con toda la clase, y sabes que va a hacer preguntas y que exige, digamos, cierto nivel de participación... Y entonces tú vas ahí con la necesidad de ser capaz de responderle” (alumna de Don Hornstein). Los alumnos de Andy Leipold también se preparan ansiosamente para su clase, y los mismo nos dijeron alumnos de la mayoría de los profesores que estudiamos. “Yo creo que en conjunto los estudiantes se preparaban para esas clases mucho más que para cualquier otra clase que haya tenido, porque por respeto a él uno quería mostrar el mismo entusiasmo al responder” (alumno de Andy Leipold).

Igual que todos nosotros, estos excelentes profesores a veces cometen errores. Por ejemplo, Larry Krieger explica el principal desafío que enfrenta como docente:

Mis días malos y los errores al enseñar generalmente tienen que ver con los mismos... problemas... [A veces] hablo demasiado. Eso sucede porque los estudiantes hacen muy buenas preguntas y están interesados en las respuestas (y yo a menudo tengo lo que creo ser una buena respuesta). El problema es que percibo claramente (y eso no es raro) que otros estudiantes en realidad no están interesados en la respuesta y preferirían seguir en lo que estábamos. Generalmente encuentro que la pregunta y la respuesta tienen relación con el tema en que estamos, pero estoy tratando de aprender que eso no es suficiente. Lo que se puede cubrir es potencialmente infinito. Mientras que el tiempo de clase no lo es, y responder a preguntas generalmente incluye ampliar la cobertura a expensas de otras actividades en el tiempo de clase, que podrían producir más aprendizaje real. Con frecuencia les digo a los estudiantes que

me vean más tarde o me manden la pregunta por e-mail, pero no lo hago lo suficiente y por esa razón termino con que muchos estudiantes se van. No sé cuántos años más me va a llevar aprender esa lección, realmente no lo sé.

Mostrar interés

Nuestro estudio revela que si bien la técnica influye en el aprendizaje de los estudiantes, las actitudes y los comportamientos relacionales de los profesores son aún más importantes para el proceso de aprendizaje, como se detalla en el capítulo 4. Los profesores que estudiamos se conectan cada día en clase con sus alumnos a nivel personal y muestran su pasión por enseñar y que los estudiantes aprendan. Esos profesores muestran interés y pasión en una amplia variedad de formas, por ejemplo escuchando con atención, recibiendo con alegría visible las preguntas y los aportes de los alumnos, enseñando con energía y entusiasmo, mostrándose alentadores y empatizando, y siendo flexibles. Patti Alleva explica su objetivo más general durante las clases en una forma que es ejemplo de las personas que estudiamos: ella se esfuerza por crear “ambientes positivos para el aprendizaje” y explica que logra alcanzar esa meta, en parte, “arriesgándome, haciéndome vulnerable.” Uno de los alumnos de Hiroshi Motomura expresa cuánto valoró la disposición de Motomura a hacer lo mismo: “También fue importante para mí que él compartía un ímpetu general por el estudio de esta área sustantiva... como mostrándonos una foto de su familia... porque muchos de sus alumnos provienen de familias de inmigrantes.”

Estímulo en clase

Todos los profesores que estudiamos se esfuerzan por alentar a sus alumnos en clase. “Obtener una buena respuesta... y elogiar a quien la dio... es muy importante para mí” (Philip Prygoski). Del mismo modo, Steven Homer observa que “siempre que participan, yo trato de que lleguen a la respuesta correcta si es posible.” Nancy Levit señala el efecto positivo que tiene en los estudiantes cuando señala que alguno ha dicho algo importante: “Les da tranquilidad, la seguridad del ambiente... Se sienten más libres para correr riesgos... Atribuir ideas a la persona que las mencionó en primer término es particularmente bueno porque les hace sentir que participan. Y si alguien está siendo elogiado por una idea, ellos quieren ser elogiados también, y así cada vez más van entrando en el juego.”

En el salón de clase, los profesores tienen muchas formas de alentar a los alum-

nos. Heather Gerken les habla como a colegas, diciendo cosas como: “Cuando trabajas como asistente del juez Stevens... Además menciona lo que ellos dicen como “teorías”, diciendo por ejemplo “la teoría del señor Trevnick” y escribe esas “teorías” en el pizarrón. Paula Franzese derrama abundantes elogios durante sus clases: “Sí”, “Bien”, “Excelente”, “Muy bien dicho”, “Brillante” y “¡Muy, muy bueno!” Andy Taslitz agradece a los estudiantes por sus contribuciones. Beth Enos usa frases como “Muy bien pensado” y “eso me encanta”, “buen trabajo hoy”, “ése es un buen punto” y “¡excelente pregunta!” Andy Leipold responde a la sugerencia de un estudiante diciendo: “Ese es un buen punto. No había pensado en eso.”

Un aspecto clave de la empatía de estos profesores es cómo responden a comentarios incorrectos de estudiantes en clase. Un alumno de Julie Nice explica que “ella trabaja contigo y no te hace sentir que diste una mala respuesta a una pregunta, sino que realmente te ayuda a esforzarte y hallar la respuesta junto con ella.” En forma similar, un alumno de Don Hornstein observa: “Si hay algo que no entendemos o algo que necesitamos decir, él está abierto a eso; incluso en clase, si decimos algo que está total y completamente equivocado, lo que de vez en cuando sucede, él no te hace sentir que eres un estúpido por haber abierto la boca.” Un alumno de Susan Kuo dice que “la profesora Kuo siempre está dispuesta a ir más despacio y cubrir puntos difíciles. Nunca hace sentir a los estudiantes que son una carga.” Y una alumna de Andy Leipold dice: “Él se arremanga y es como ‘Señorita Nelson, por qué no me ayuda con esto’... Y uno no se asusta porque por todo el tiempo que haga falta, veinte o veinticinco minutos, él va a estudiar la cuestión contigo, y en realidad con él no hay respuesta equivocada, aunque esté... él trabaja contigo durante toda la clase de manera que no te sientes en evidencia como que metiste la pata. Es sólo que tú y él están trabajando eso juntos.”

Escuchar con atención

Estos profesores modelan escuchar con atención en la forma como se posicionan en el salón. “Tú tienes una pregunta y levantas la mano... Él generalmente se mueve, viene hacia donde estás y como que te mira directamente y dice, como ‘Sí, bueno ¿cuál es tu pregunta?’ Está realmente interesado en lo que tienes para decir... Y lo hace con toda la clase” (alumna de Andy Taslitz). Bridget Crawford también se mueve por el salón en forma similar; cuando escucha, Crawford se inclina y mueve la cabeza. Parece disfrutar de los estudiantes, los temas y sus contribuciones. Dice a los estudiantes que hagan caso a sus reacciones y sus emociones, y ella misma detecta

las reacciones de los alumnos y les pregunta sobre ellas, diciendo cosas como “Kate ¿quieres decir algo?” y “¿Puedes dar un ejemplo concreto?” Asimismo, cuando los estudiantes hacen preguntas o responden a preguntas suyas o de otros estudiantes, el lenguaje corporal y las expresiones faciales de Andy Leipold están concentrados como un rayo láser en el estudiante, de manera que ese estudiante siente como que él y Leipold son las únicas personas en el salón. Otros de los profesores que estudiamos escuchan con atención volviéndose hacia el estudiante que habla, haciendo contacto visual y manteniéndolo.

Otra forma en que los profesores muestran que están escuchando con atención es repitiendo y resumiendo lo dicho por los alumnos. “Cuando le toca meterse en la discusión y decir lo suyo lo hace muy bien, saben, y ‘Karl dijo algo importante hace diez minutos cuando mencionó tal cosa, y me gustó lo que respondió Sean, porque eso conecta con esto otro. Y entonces tú, Mike, recordaste aquello’, o ‘Zack entonces dijo...’ O sea que él dice lo suyo pero da mucho crédito a los estudiantes, ... muchos profesores no lo hacen, y a veces da la impresión de que no están escuchando” (alumno de Roberto Corrada).

Entusiasmo por los descubrimientos y las preguntas de los estudiantes

Los profesores que estudiamos se muestran encantados con los aciertos de los estudiantes. En la clase eso parece crear un ciclo triunfal: los estudiantes dicen cosas importantes, el profesor se entusiasma, los estudiantes proponen ideas aún más interesantes, etcétera. Por ejemplo, Nelson Miller responde con entusiasmo a las intervenciones de los alumnos, diciendo por ejemplo “Muy bien, Sheena.” Anima a los estudiantes diciendo cosas como “Respuesta por favor,” “Discúlpame por interrumpir,” y “Shane se las sabe todas hoy.” También Susan Kuo es muy alentadora y afirmativa en clase, diciendo cosas como “¡Uau, esa es realmente una buena pregunta!”, “Notable”, “¡Súper!” Como reconoce una alumna de Hiroshi Motomura, ese proceso tiene que ver con la actitud docente: “Su filosofía es que todo lo verdaderamente importante que se diga en clase debería salir primero de la boca de un estudiante. Él nos dijo eso hace poco... A veces quisiera que dijera... ‘No. Eso no está bien’, pero él nunca dice ‘No. Eso no está bien’, él lo que hace mejor es encontrar como que la única chispa de verdad en una afirmación totalmente errada.”

Los estudiantes disfrutaban ese feedback positivo y lo recuerdan. Por ejemplo, los alumnos de Heather Gerken recordaban que ella les decía “Esa es una gran idea”, “Eso hace falta decirlo, tienes que escribir ese trabajo y yo te ayudaré”, “¡Eso es un

gol!” cuando hacían preguntas en clase. Esos estudiantes recuerdan que ese aliento que Gerken les daba en clase es muy fuerte. Ella los inspiraba, les daba confianza y los hacía sentirse valorados. También alumnos de Nancy Levit apreciaban el entusiasmo de ella por los descubrimientos de ellos: “Yo me doy cuenta de que cuando alguien levanta la mano y hace un comentario ella realmente aprecia que te hayas preparado para la clase y que hagas un comentario y que participes en la conversación... Dice ‘Oh, ese es un comentario inteligente’ o algo así, o después de la clase te manda un e-mail diciendo ‘Aprecié tus comentarios’ o algo por el estilo. Otro alumno de Levit dijo: “Sé que en su clase no tengo miedo de hacer una pregunta por temor de parecer estúpido.”

Para los estudiantes, un hecho sorprendente es que sus profesores reconozcan buenas ideas de ellos incluso cuando chocan con las ideas del profesor. “Si tienes un argumento legal sólido que es... totalmente opuesto a lo que él pensaba... igual lo acepta. No se burla de ti ni nada de eso. Realmente aprecia que hayas pensado en el asunto y llegado a esa conclusión” (alumna de Andy Taslitz). “Es capaz de tomar algo que tú propones en clase y realmente hablar sobre eso y seguir adelante. Creo que es excelente haciendo eso y así nos mantiene totalmente involucrados y participantes” (alumno de Steve Friedland).

Uno de los alumnos de Paula Lustbader resume el valor de la apreciación visible de las ideas originales de los estudiantes por parte de esos profesores. “No es una competencia. Ella se alegra. Ella se alegra de ver que aprendemos. Cuando estamos aprendiendo ella está feliz. Cuando captas algo, se alegra. Creo que no hay nada que la alegre más que ver prenderse la lamparita. Pienso que otros profesores podrían ver la lamparita prenderse y no lo demostrarían; no habría elogio, no habría reconocimiento ni nada.”

Enérgicos y entusiastas

En el salón de clase, los profesores que estudiamos también muestran entusiasmo por los temas que enseñan y por todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Paula Franzese infunde a su clase una gran energía, entusiasmo, diversión y pasión. Su clase avanza a paso rápido y cubre una amplia gama de temas con abundante intercambio entre los estudiantes y el docente. Del mismo modo, Rory Bahadur se pasea por la clase, modula su voz para mostrar entusiasmo y pasión, imita a personajes de película con temerario desparpajo y en general parece incansable. Nancy Knauer con frecuencia expresa entusiasmo por su tema: “Hoy sí que vale la pena”, y “¿No es extraordinario?” Los estudiantes viven las clases de sus profesores como

ocasiones positivas y entusiasmantes, ven a sus profesores como personas enérgicas y entusiastas y piensan que el entusiasmo de ellos los ayuda a aprender:

- “Ella es superfísica, como que usa toda la parte del frente del salón para explicar lo que está diciendo. Digamos que está haciendo una distinción entre dos casos, o dos cosas; una de esas cosas estará del lado izquierdo del salón y la otra del lado derecho del salón. Y cuando las vincula va literalmente corriendo para un lado y para el otro sacándose el pelo de los ojos... Cuando me preparo para el examen de ella recuerdo esas representaciones físicas de los problemas de esos casos como el lado derecho y el lado izquierdo del salón” (alumna de Julie Nice).
- “Yo en realidad no quería tomar Fiscal, pero era una de las cosas que sabía que debía tomar. Y el entusiasmo de ella, como un entusiasmo ciego... hacía que llegara a interesarte” (alumno de Nancy Knauer).
- “Creo que lo que se siente es la pasión. Él dice algo y después se emociona tanto con eso, como que nos mira a todos nosotros y dice, ‘Bueno ¿no los enfurece eso? Eso debería enfurecerlos.’ Y esa pasión hace ... que uno quiera preocuparse por eso también” (alumna de Don Hornstein).
- “Su pasión, decididamente su pasión por el derecho, su pasión por la justicia, su pasión por la igualdad están en todo lo que dice y en todo lo que nos enseña... En clase, los ojos se le iluminan cuando habla de esas cosas que realmente lo conmueven... Puedes ver cómo siente eso” (alumno de Andy Taslitz).
- “Ella trae al salón un entusiasmo contagioso” (alumna de Susan Kuo).

Humor y diversión

Observamos muchos salones llenos de risas y diversión. Los alumnos de alrededor de la mitad de los profesores que estudiamos confirmaron nuestras observaciones. Como explicó un alumno de Patti Alleva, “No sé si ha tenido un mal día en los tres años que llevo aquí. Ciertamente yo nunca noté que tuviera uno. Todo lo que enseña lo hace divertido, y me hizo tener ganas de aprender, e hizo que retuviera todo lo que me dice porque su clase es un rato muy agradable.” La comodidad de Roberto Corrada con el humor en su clase tiene otro efecto positivo según uno de sus alumnos: “[Un] buen ejemplo del respeto que muestra por la clase es que... anima a los estudiantes a ponerle un poco de humor... Quiero decir que claro que

venimos acá para aprender, seguro, pero creo que él ha creado un ambiente en el que uno no tiene miedo de hacer un chiste de vez en cuando, y toda la clase se ríe, y después de alguna manera seguimos con la cuestión.”

Uno de los alumnos de Paula Franzese afirma que los estudiantes “disfrutan el proceso” de estar en sus clases, y que “es difícil no aprender el material cuando te lo hace tan divertido.”

Significativo y oportuno

Una característica definitoria de los profesores que estudiamos es el esfuerzo que hacen para que sus clases resulten significativas y oportunas para sus alumnos, como explica Paula Lustbader: “Los estudiantes aprenden lo que están motivados para aprender... Y aprenden porque algo les interesa profundamente... Algo hizo que vinieran a la facultad de derecho... Cómo aprenden en realidad está conectado con por qué aprenden, porque de otro modo no se quedarían otra media hora tratando de averiguar algo, porque eso es demasiado abstracto; no está relacionado con la razón por la que vine a la facultad de derecho.”

Los estudiantes sostienen que ese énfasis en ayudar a los alumnos a conectarse con el material hace que el aprendizaje, incluso en los cursos enfocados en casos, sean “fundamentalmente diferentes” (alumno de Julie Nice):

Ella... raramente habla de un solo caso. Está hablando de un caso y su relación con otro caso que ocurrió veinte o treinta años antes que éste, y su relación con un caso que podría venir después, o con un caso pendiente... o toda una serie de casos en torno a este problema... Y después en el pizarrón está triangulando, constantemente tratando de colocar un caso en contexto... y después en un contexto personal, donde está constantemente diciendo: “¿Y cómo se sentirían si...?” Y sigue hablando de Plessy, y hablando de Brown. Y relacionando todo con sus propios alumnos, triangulando con yo vengo de aquí. Yo soy del Medio Oeste, de ahí es mi familia. ¿De dónde es tu familia y qué relación tienes tú con estos casos? Así es como los jueces se relacionan con los casos ¿y por qué? La cantidad de casos que puede estar citando al mismo tiempo y cómo consigue mantener a todos avanzando juntos es algo asombroso.

ALUMNO DE JULIE NICE

Otro alumno de Julie Nice afirma que “ella tiene esa habilidad de tomar cualquier cosa que debamos estar aprendiendo, una ley, un derecho básico, y acercarlo

de manera que podamos relacionarlo con nuestra experiencia.”

Cary Bricker aclara que el proceso de hacer que la clase sea pertinente es tan importante en sus cursos de aprendizaje experiencial como en los cursos teóricos: “Ante todo, la persona que está aprendiendo tiene que tener alguna fe en el resultado del aprendizaje; tiene que estar dispuesto a invertir... Por ejemplo, para dar el ejemplo más discreto y más concreto: yo llevo muchos pleitos por jurado, en que el resultado es un día entero de trabajo de jurado para un grupo de jurados de Sacramento, de la comunidad”. Hablando de sus alumnos en la Federal Defender Clinic [Clínica Federal de Defensores], agrega que los estudiantes tienen “muchas tareas diversas en que el resultado es la representación efectiva de clientes indigentes. Por eso tienen que creer en el resultado; tienen que creer en los clientes; tienen que creer en los métodos de comunicación.”

Materiales

En sus clases, los profesores que estudiamos utilizan materiales significativos y pertinentes que interesan a los estudiantes. Por ejemplo, Beth Enos llevó el contrato de Harry Potter a su clase de Contratos, y sus alumnos observan, “Me va a interesar más si el contrato es sobre Harry Potter.” “Ella quisiera que nosotros trajéramos nuestros propios contratos, por ejemplo para los contratos de adhesión tuvimos que traer uno, y creo que incluso al principio mismo del año teníamos que traer un contrato cualquiera sólo para mostrar que... básicamente toda la vida nos pasamos aceptando diversos contratos, y ella como que de esa manera nos lo hacía entender.” En el mismo sentido, un alumno de Nelson Miller comenta: “Él siempre traía un artículo de periódico... y te estaba mostrando que lo que acabamos de aprender se aplica realmente fuera del salón de clase.”

Los estudiantes aprecian también el uso que estos profesores hacen de suplementos y manuales. Alumnos de Meredith Duncan explican: “Cada clase de ella que he recibido tenía un suplemento (necesario)... Así en Derecho Penal teníamos un manual que incluía crímenes de verdad que tenían que ver con lo que estábamos aprendiendo. Lo mismo en Relaciones Públicas: tenía un verdadero manual, y nos lo leía en la clase. Leía cosas que habían ocurrido aquí en Texas, en que se tomaron medidas disciplinarias contra algunos abogados. O sea que es una manera de tomar este marco teórico y aplicarlo... Realmente me enseñó a aprender, porque en lugar de aprender esas teorías en una burbuja, me permitió ver cómo son aplicables a mi vida de todos los días como abogado.” “En Derecho Penal, en nuestro primer año,

ella tenía un libro que contenía historias detalladas de los acusados en la mayoría de los casos criminales... Pero ella es capaz de humanizar los casos, y creo que te hace pensar más allá de los hechos estériles que a veces se detallan en las opiniones, y yo creo que esa es una forma mucho más profunda de pensar en un problema de derecho penal o un asunto de responsabilidad profesional.”

Los alumnos de Andy Taslitz creen que el manual del que Taslitz es autor tuvo un papel importante en su aprendizaje: “Había muchísimas preguntas, y eso te hacía pensar en las respuestas... Uno no se da cuenta, pero a través de la lectura de todos esos materiales y casos vas formulando tu propio marco... Para mí, ese cuadro grande realmente me ayudó.”

Alumnos de Bridget Crawford también citaron el suplemento del que Crawford es autora como un factor importante que los ayudó a relacionarse con el material y aprenderlo. Un estudiante dijo que para él ese suplemento había sido “como oro”, y afirmó que “explicaba el material mejor que ninguna otra cosa... mejor que cualquier otra clase que he tenido.” Otro estudiante dijo que el suplemento incluía “Ejemplos, gráficas, dibujos, esbozos, listas de verificación y era realmente claro, útil y organizado.”

Crear y usar ejemplos

En su “Filosofía de la enseñanza” Steve Friedland cuenta que él, así como otros profesores que estudiamos, busca crear ejemplos y contar historias que maximicen la capacidad de los estudiantes de ver la pertinencia de lo que están aprendiendo.

Yo trato de utilizar ejemplos y ejercicios que creen pertinencia. Esto es especialmente válido en un curso como Derecho de Propiedad, que incluye temas como propiedad y posesión, que para los estudiantes pueden ser desconocidos. Así, yo pido a los estudiantes que busquen casos de usufructo industrial en el mundo real, o que vean sus propios contratos de arrendamiento, pasados o presentes, para determinar qué cláusulas les gustaría cambiar después de estudiar la ley sobre propietarios y arrendatarios... Además los estudiantes recuerdan las historias mejor que la información sin adornos, y yo he visto a estudiantes usar una historia para recordar la información asociada con ella. Cuando enseño Derecho Constitucional, uso la fascinante historia de Gordon Hirabayashi, japonés-estadounidense que fue enviado a la cárcel por violar el toque de queda en la costa oeste de Estados Unidos.

Y cuenta cómo fue liberado y enviado a un centro de detención a mil millas de distancia él solo, sin escolta, a pesar de que la razón de su detención era que podía ser un espía. Es una parte emocionante de la historia que los estudiantes recuerdan.

Para enseñar responsabilidad profesional, Meredith Duncan examina los archivos disciplinarios de Texas, el estado donde se encuentra la facultad de derecho en la que enseña, en busca de ejemplos que ayuden a sus alumnos a ver la pertinencia de lo que está enseñando. Inicia la clase leyendo parte de la lista de recientes acciones disciplinarias contra abogados para que sus estudiantes entiendan las consecuencias de los temas que están discutiendo. Y sus alumnos captan el mensaje, varios dijeron que esperaban que la profesora nunca leyera sus nombres en alguna futura clase.

Julie Nice también usa ejemplos como ayuda para enseñar valores profesionales. “Ella anima a sus alumnos a luchar con ideas legales tanto desde el punto de vista del abogado que busca los detalles legalmente significativos, como desde el de seres humanos que tienen que enfrentar los subtextos a menudo ignorados de libertad, igualdad, equidad y justicia. Eso le permite a ella enseñar con pasión y ayudar a los estudiantes a establecer conexiones concretas entre la ley abstracta y sus implicaciones a nivel de tierra” (alumna de Julie Nice). Philip Prygoski toma sus ejemplos de acontecimientos corrientes y de su conocimiento de los problemas que los estudiantes pueden encontrar si llegan a practicar en su campo, el Derecho Constitucional. Prygoski explica que motiva a sus alumnos con sus esfuerzos por “vincular el material con la vida real, contar historias, hablar de cosas que están ocurriendo.” Como dice uno de sus alumnos, “La clase está siempre pensando hacia adelante... con base en lo que sabemos de derecho constitucional ¿Qué va a pasar en el futuro con el matrimonio homosexual? ¿Qué va a ocurrir en adelante con el divorcio?” Otro alumno de Prygoski dice, “Lo que digo es que cuando hablaba de las implicaciones constitucionales lo relacionaba con la vida cotidiana. Quiero decir, no importa si se trataba de protectores de rueda para los camiones en un caso de comercio interestatal, y recuerdo que pensé, bueno, eso es interesante, porque cualquiera que ha manejado sabe lo que son los protectores de rueda de los camiones. Entonces lo que quiero decir es que es capaz de agarrar cosas comunes que vemos todos los días y que son parte de nuestro ser, de nuestra vida, cosas con las que podemos relacionarnos, y las convierte, o las hace parte de un tema constitucional.”

Don Hornstein con frecuencia toma sus ejemplos de casos locales: “Muchos de los casos que Hornstein comenta son ejemplos locales pertinentes. Por ejemplo,

muchos de los casos son del oeste de North Carolina o de East Tennessee o South Carolina. Son lugares que todos conocemos, y eso hace que tengamos un interés más personal” (alumna de Don Hornstein). Andy Taslitz usa descripciones de prácticas criminales de diversos medios. Uno de sus alumnos explica que Taslitz “hacía accesible el material... lo conectaba con las vidas de las que veníamos... Utilizaba muchas referencias de películas, de televisión que.. ‘Ah bueno, eso lo he visto ya’, y ‘Oh, eso es lo que quería decir esto’ ” También los alumnos de Bridget Crawford recuerdan sus ejemplos, como “las implicaciones fiscales de las propinas en los casinos, los autos de Oprah.”

Para los alumnos de Susan Kuo, encontrar ejemplos contemporáneos de los conceptos que está exponiendo es una de sus prácticas regulares: “Ella normalmente tiene un ejemplo más contemporáneo de lo que estamos discutiendo, para que se nos quede. Poder conectar algo con un acontecimiento reciente del cual podrías hablar con una amiga; así no es sólo un concepto sino algo que puedes aplicar en una conversación corriente.”

Conectarse para practicar

Hacer conexiones entre el material del curso y sus implicaciones en la práctica legal es una estrategia docente definitoria entre los veintiséis profesores que estudiamos. En las clases de preparación que Larry Krieger creó para estudiantes que van a trabajar como externos entre fiscales y defensores públicos, los estudiantes aprenden lo básico sobre cómo manejar distintos tipos de casos. Cuando salen de allí sus estudiantes se sienten preparados para manejar casos reales. “Él te muestra cómo usar eso en un caso concreto en que hay, por ejemplo, un conductor que había bebido de más. Él lo divide en sus elementos, y de ahí parte. Como ‘A partir de ahí busca lo que necesitas para probar esa primera sección de por qué sus facultades normales estaban disminuidas y probar por qué iba manejando.’ Y después sigue analizando eso, y después te manda tareas para hacer en casa, y a través de todo eso vas dando tu versión de lo que crees que debes estar haciendo, y después repasa todo y te enseña una manera más eficiente de hacerlo. Es más eficiente, y en el tribunal no puedes estar escribiendo párrafos enteros, y él te muestra cómo hacerlo todo en media página. De ese modo, cuando llevas eso a la corte estás realmente preparado y no vas a tener que andar leyendo dos páginas de documentos” (alumna de Larry Krieger).

Steven Homer y Tina Stark vinculan sus clases de redacción legal con el futuro trabajo de sus alumnos. “Yo justifico los deberes no sólo en términos del curso

sino también explicando cómo preparan a los estudiantes para la práctica” (Steven Homer). Los alumnos de Tina Stark dicen cosas como: “Su método de enseñar era como estar en la práctica.” “Entendemos por qué todos nos llamamos por el nombre de pila: Stark nos está preparando para la práctica.” “[Ella] enseña redacción de contratos en contexto.”

Hiroshi Motomura trata de colocar a sus alumnos en contextos en que “en cierto sentido, puedo imaginar que les sudan las manos pero en una forma distinta de la de un estudiante de derecho. La versión más extrema de eso es cuando entro al salón fingiendo ser un cliente y les pido que me entrevisten con base en lo que leyeron, lo cual es un desafío importante, realmente difícil, pero les da un interés personal en esto, un tipo diferente de manos sudadas: son manos sudadas de abogado, no manos sudadas de estudiante de derecho.” Motomura se considera a sí mismo “una persona muy teórica, pero también dice que intenta “mirar la cosa como la miraría un abogado, es decir: ‘¿Qué significa este caso para mí y para mi cliente?’ ‘Perjudica mi resumen? ¿Es necesario distinguirlo?’ en lugar de ‘¿Cuáles son los hechos del caso?’” Otro alumno de Motomura describe otra técnica de enseñanza de este profesor, en la que él dice a la clase: “Tu tío te manda un e-mail. Tú, como estudiante de derecho, eres el único recurso legal que tiene a su alcance. Aquí tienes su situación de migración. ¿Cómo lo vas a ayudar?” El estudiante admite que “algunas veces sus preguntas te dejaban perplejo, pero eran preguntas realistas y el desafío nos obligaba a actuar de inmediato y evaluar cuánto habíamos entendido.”

Julie Nice encuentra diferentes maneras de traer experiencias auténticas de la práctica a sus cursos. “Ella lo hace todo muy práctico. Sus últimas lecciones, sus exámenes finales son en realidad escritos de *amicus* que debes escribir sobre la posición... Durante el proceso de la Proposición 8, suspendió las clases por toda una semana, y nuestra clase debía ir a la corte y observar el proceso, y nos dijo: ‘Si no pueden ir a verlo, se mostrará en otros lugares, así que si no pueden asistir en persona mírenlo de alguna manera.’ Eso realmente... hizo que el asunto se volviera real para mí” (alumna de Julie Nice).

Una actividad de aprendizaje importante en el curso de Procedimiento Criminal de Andy Taslitz es ver un videotape de la policía interrogando a un sospechoso, como lo describe uno de sus alumnos: “Duró como cuatro horas. Cuando me senté ahí, como que pensaba ‘Oh, esto va a durar como media hora.’ Empezó a las seis, y a las diez y media todavía estaba mirando a ese pobre tipo, sabes ‘¿Me dan un poco de agua?’ Y yo quería mirar porque sabía... cuando finalmente hablamos de ello yo estaba muy emocionado... Más tarde averigüé, y vi lo que le pasó a ese hombre

después... Ya no es el libro. Es la vida real.” Taslitz también hace participar a los estudiantes en simulacros de práctica de derecho penal. “Dos personas hacían de procuradores y dos eran la defensa y cada uno tenía su propio conjunto de hechos, y básicamente teníamos que negociar una sentencia, y entonces, aunque estaba enfocado en algo así como la sustancia del procedimiento penal y las reglas, también nos daba una experiencia muy interesante de tratar con la otra parte. Y eso, claro, es algo que vamos a tener que hacer en la práctica. O sea que en cierto modo fue lo mejor de dos mundos, y después dedicamos tiempo en clase a comentar ‘Esto es lo que salió bien’ y ‘Esto no salió tan bien’ en sesiones individuales, y como que desde el punto de vista de la práctica esas experiencias pueden ayudarnos tal vez a manejar la situación mejor o a hacer las cosas de otra manera si estamos en esa situación en el futuro” (alumno de Andy Taslitz).

En la clase de Steve Friedland, los estudiantes aprecian el hecho de que el profesor “trae la corte al salón de clase... En el curso de Evidencia tienes oportunidad de aplicar tus conocimientos si te llaman o para responder a objeciones y cosas de éstas. Por eso es realmente muy interactiva y te obliga a pensar rápido. Él nos dijo que su objetivo era asegurarse de que todos sus alumnos se sientan cómodos la primera vez que entren a una corte” (alumna de Steve Friedland).

La “Filosofía de la enseñanza” de Nancy Levit describe la amplia variedad de actividades de abogacía que sus alumnos intentan en su clase. “En el curso de Civil de primer año mis alumnos hacen entrevistas para aprender a humanizar a los clientes. A veces les pido que tomen minideclaraciones a testigos expertos, presenten mociones de juicio sumario, hagan ejercicios de negociación o discusiones de resolución, o que participen en un simulacro de tribunal. Eso no sólo hace que las conversaciones en clase resulten más chispeantes, sino que introduce a los estudiantes desde temprano en sus papeles profesionales. Los estudiantes necesitan ver la ley en acción, y también necesitan ver cuán profundamente están afectando vidas humanas.” Una estudiante describe su experiencia en la clase de Levit en forma típica. “Te hace salir del molde un montón con cosas como ‘Bueno, ahora tú eres el abogado del demandante ¿qué le vas a decir a tu cliente?’ ¡Uau! Nadie más dice eso en clase. Nadie me pide que piense como un abogado de verdad. Yo puedo estar todo el día resumiendo casos. Soy grande y llevo un tiempo haciéndolo, de manera que no es nada, pero tener que pensar como un abogado y dar una respuesta ¿qué le voy a decir al cliente? ¡Uau! Esa no la sabía.”

Para los estudiantes de Responsabilidad Profesional de Meredith Duncan, el centro de la destreza del abogado es la construcción y aplicación de estatutos, y sus

alumnos descubren y aprecian las implicaciones prácticas tanto de la teoría de la responsabilidad profesional como de las destrezas que han aprendido:

Como ella realmente desmenuza las leyes, y si no has tomado interpretación de estatutos o simplemente no estás acostumbrado a leer leyes, creo que es útil, porque la manera como ella te enseña a leer las leyes te sirve en cualquier clase tanto si dicen “pueden” como “podrán” o cualquiera que sea la terminología que empleen. Te ayuda a entender cómo podrían formularse esas preguntas en un examen y en la vida real, y hay por lo menos dos personas que conozco que tuvieron problemas de relaciones públicas durante el verano después que tomamos ese curso y pudieron ir efectivamente a ver a sus jefes y decirles, “Esto es lo que pasó. Esto es lo que dice el estatuto. Esto es lo que debemos hacer.” Y yo creo, aparte de cómo te vaya en los exámenes, la capacidad de aplicar esas cosas en la vida real, de reconocer el problema en primer lugar, y después de... realmente hacer el proceso de resolverlo, eso habla de cómo ella enseña.

ALUMNO DE MEREDITH DUNCAN

Los alumnos de Ingrid Hellinger topan con una actividad crucial de los abogados en su primer día en la clase de Bancarrotas:

Recuerdo que el primer día del curso de Bancarrotas ella entró e inició la clase contando un cuento como que, ya sabes, tú eres el abogado y el cliente viene a tu oficina y tienen unos problemas financieros terribles. Y te está contando eso, pero te dice que el único bien que él sabe que todavía le queda es su póliza de seguro. Y te pregunta: ‘Entonces si me muero ¿quién recibe el dinero de mi póliza de seguro, mi familia o los acreedores?’ Y con eso lo armó todo ahí para mí... Sabía que si le decía la verdad, el tipo iba a pegarse un tiro al salir de la oficina. Pero era cómo ella te hacía ver la situación. Tenías que ser capaz de... tenías que encontrar la manera de hacer que 541 encaje con 362 y todo eso. Pero en el fondo había seres humanos de verdad, que iban a estar sentados en tu oficina ¿y cómo se organizó todo eso?... Lo que tú hagas va a influir en la vida de personas reales, y creo que ella no te permitía olvidarlo nunca.

Uno de los alumnos de Rory Bahadur recuerda que “él utilizaba la aplicación a la vida real para explicar conceptos legales. Por ejemplo, cuando empezamos a hablar

de... causa inmediata, causa efectiva, él trajo un ejemplo de la vida real de un caso que llevó cuando ejercía en privado. Trajo los alegatos y algunas de las mociones que se presentaron, y como que repasó todas las argumentaciones que se hicieron y ¿saben? en lugar de leer y hablar de casos, ahí pudimos ver de veras cómo se aplican esos conceptos en el mundo real en una corte, y creo que puedo decir, digo, recuerdo claramente que fue una de las cosas que me parecieron muy valiosas de cómo él enseñaba.”

Elegir técnicas de enseñanza y usarlas muy bien

Una característica universal de los profesores que estudiamos es la habilidad con que utilizan las técnicas que han elegido. Utilizan una amplia variedad de técnicas, incluyendo técnicas de aprendizaje cooperativo, ayudas visuales, pequeños dramas y simulacros, experiencias de la vida real, ejercicios de redacción y relatar historias. Casi todos usan métodos de aprendizaje activos, y destacan en la capacidad de hacer que los estudiantes experimenten con éxito con una amplia gama de ejercicios. En las discusiones hacen participar a toda la clase, y sus ejercicios en grupos pequeños crean mecanismos para que cada alumno se relacione con el material, ofrezca feedback a sus pares y todos se enseñen mutuamente. Cuando utilizan el interrogatorio socrático, plantean preguntas desafiantes cuidadosamente formuladas para llevar a los estudiantes a pensar en muy diversos niveles intelectuales. Cuando piden a sus alumnos que escriban o que piensen, proponen temas atractivos y dan a sus alumnos tiempo suficiente para la tarea. Si pronuncian conferencias, éstas son claras, meticulosamente planeadas y puntuadas por ejemplos, historias o elementos visuales.

Algunos ejemplos de nuestras observaciones de clases individuales para ilustrar este punto:

Julie Nice: Al comienzo de la clase entregó hojas impresas a cada alumno, saludándolo. Examinó rápidamente artículos recientes sobre el tema e hizo un panorama del área teórica a fin de crear contexto para los casos que iba a tratar. A continuación formó grupos y dio a cada grupo una sección de un parecer para que extrajeran los mejores argumentos. Cada grupo tenía cinco minutos para hacer su tarea, con advertencia cuando quedara un minuto, y pidió a cada grupo que eligiera un portavoz. Después cada grupo discutió y evaluó el argumento asignado, mientras Nice iba captando ideas y anotándolas en una pizarra blanca, y haciendo preguntas subsiguientes. En todo momento Nice se demostró apasionada por el tema, y tanto Nice como los alumnos mostraron

buen humor. La participación de los estudiantes fue alta durante toda la clase. Roberto Corrada: Llegó al salón temprano y aprovechó el tiempo para escribir un resumen en el pizarrón, sobre qué iba a versar la clase ese día, e hizo un esfuerzo por conectarse con los estudiantes que llegaron temprano. Durante toda la sesión los estudiantes estuvieron en el centro. Un mensaje que estuvo comunicando persistentemente mientras enseñaba es que la única diferencia entre él y sus alumnos era que él llevaba mucho más tiempo estudiando el material. Utilizó una amplia variedad de técnicas de enseñanza, incluyendo grupos de aprendizaje cooperativo, interrogatorios de tipo socrático, oradores invitados y conferencias. Sabía los nombres de sus alumnos y los usaba con frecuencia. Se sentía cómodo si un estudiante estaba en desacuerdo con él y también si se hacía un silencio, y esperaba con paciencia a que los estudiantes hablaran y terminaran lo que querían decir. Más bien evitaba pararse al frente del salón. Logró que participaran muchos y que la mayoría hiciera algún comentario. Explicó las razones de sus opciones educacionales y reconocía que los estudiantes tenían otras demandas además de las de su clase.

Hiroshi Motomura: Esta clase tuvo lugar el día que los estudiantes de primer año debían entregar su primer trabajo escrito importante para el curso de redacción legal. Muchos de los estudiantes se habían pasado la noche trabajando para terminar su tarea. Motomura llamó a los estudiantes por su nombre de pila, a menudo llamando a dos juntos. Hizo preguntas a ambos, buscando detalles y profundidad, y respondió directamente a preguntas de los alumnos. Motomura usó varios elementos visuales, proyectados sobre una pantalla –un diagrama del tema, el texto de un estatuto y un programa de computadora de mapeo de la mente. Durante la clase, Motomura y los estudiantes usaron ese programa para diseñar un marco analítico. Los estudiantes participaron activamente todo el tiempo.

Cary Bricker: La conferencia fue pronunciada por un equipo. Veintiuno de los veintidós alumnos participaron a lo largo de la clase. Tanto los estudiantes como el profesor emplearon el humor con frecuencia. Los exponentes utilizaron en forma excelente la lluvia de ideas durante toda la clase, y fueron captando ideas en un papelógrafo. También trazaron en un papelógrafo una gráfica muy simple pero efectiva, a la que recurrieron durante toda la clase. Todos los docentes usaron mucho el silencio, permitiendo de vez en cuando que los estudiantes generaran las respuestas.

Patti Alleva: Alleva inició la clase con música, pidieron a los estudiantes que

“escuchen, piensen, sientan”. Después la profesora leyó un breve fragmento del libro que los estudiantes leen para la clase, la lectura que había mandado a los alumnos. Ese fragmento en particular tenía un contenido emocional fuerte que captó la atención de los estudiantes. A continuación Alleva facilitó una discusión en el grupo grande; hacía preguntas y esperaba en silencio para dar tiempo a los estudiantes para reflexionar. Alleva registró por escrito todos los comentarios de los alumnos, y después ella y los estudiantes comentaron esos comentarios, atribuyendo percepciones particulares a estudiantes determinados, escuchándose mutuamente y asintiendo. Después Alleva organizó un ejercicio para grupos pequeños. En particular, la profesora aclaró quién estaba en qué grupo (usó grupos ya establecidos previamente), el tiempo de que disponían (proyectó un reloj en la pantalla, marcando el tiempo) y la tarea (entregaba una hoja con la pregunta e instrucciones). Advirtió cuando quedaba un minuto y después escuchó los informes de los grupos, hizo preguntas de continuación y algunos comentarios aplicables a todos los grupos. Toda la sesión se caracterizó por un profundo respeto mutuo e intensa participación.

Philip Prygoski: Prygoski usó una versión modificada del interrogatorio socrático en el que trató de disipar más bien que de provocar ansiedad en sus alumnos reconociendo los aspectos inciertos y no resueltos de la ley que estaba explicando. Al parecer un elemento esencial de la enseñanza de Prygoski es la cantidad de vinculaciones que establece entre los temas que la clase está trabajando ese día y todos los temas que se han discutido en esa clase antes y se discutirán después. En consecuencia Derecho Constitucional en la clase de Prygoski parecía una historia bien armada. Destacaba temas teóricos, discusiones constitucionales comunes y las muchas posibilidades de observar analogías. Llamaba a estudiantes con frecuencia, haciéndoles preguntas y animándolos a desarrollar argumentaciones que iban más allá de la mera opinión hacia argumentos viables, y su dominio increíble del tema significaba que sus alumnos entendían que sus contribuciones debían estar basadas en los casos que estaban estudiando.

En su “Filosofía de la enseñanza”, Julie Nice ofrece otro indicio útil sobre su manera de enseñar. Explica su forma de enseñar a los estudiantes la habilidad de sintetizar a niveles altos de abstracción en la siguiente forma:

Yo uso tres técnicas para ayudarlos a desarrollar destrezas analíticas más

altas, que llamo codificar, mapear y hacer “revueltos”. Codificar requiere solamente identificar las razones dadas por partidos, legislaturas o tribunales, y después clasificarlas en tipos de argumentos y buscar esos argumentos en los materiales asignados. El mapeo aplica esa misma técnica pero en forma más amplia, siguiendo la suerte que ha tenido cada uno de esos argumentos en lugares y tiempos diferentes. Yo pongo énfasis en la importancia de la codificación y el mapeo en la vida real, insistiendo específicamente en que la pericia profesional requiere identificar y entender los argumentos en juego (no sólo los primarios del caso) y seguir el desarrollo de esas tendencias de argumentación en el área elegida para su práctica. Casi todos los días utilizo lo que ahora supongo que se puede llamar “revuelto”. Se trata de pedirles, sin aviso, que hagan comparaciones entre teorías, cursos y en ocasiones incluso disciplinas. Lejos de resistirse al carácter aleatorio de los “revueltos”, creo que a los estudiantes les gusta descubrir que son capaces de recuperar y relacionar informaciones que tienen almacenadas en el cerebro. Ese seguimiento del desarrollo de una ley, tanto en el contexto específico de una teoría o una política como atravesando distintas teorías y políticas, ayuda a alcanzar el invaluable objetivo de reforzar el juego histórico entre el derecho y la sociedad, la política y la economía.

Los estudiantes reconocen la excelencia de los esfuerzos de sus profesores en el salón de clase:

- “Ella iniciaba muchas de sus clases, en Derecho Penal o Responsabilidad Profesional, sabiendo, tratando de obtener respuestas o más bien respuestas viscerales: ‘En tu experiencia personal ¿te parece justo eso?’... Entonces yo siento que internalizo las cosas mejor y recuerdo las cosas mejor en su clase porque realmente he pensado y he desarrollado mis propias opiniones sobre ellas.”
- “Ella permite que los estudiantes discutan el tema, pero los corrige respetuosamente si se equivocan y también cuestiona la opinión de los estudiantes, cualquiera que sea... ideológicamente... Encuentra la combinación perfecta entre hablar a la clase y hacer preguntas” (alumnos de Meredith Duncan).
- “[En su seminario de Redacción de Contratos] realmente disecábamos contratos... en cuanto a lo que significaban y cómo reescribirlos, y teníamos que reescribirlos de manera que quedaran mejor. Y después nos revisábamos

entre pares y nos dábamos feedback sobre lo que cada uno había escrito, y yo pensaba que, para mí, ése es el mejor modo de aprender, aprender a escribir y revisar y básicamente a pensar con claridad” (alumna de Beth Enos).

- “El profesor Motomura hace un trabajo magnífico porque inicia lo que parece una simple conversación y después como sin transición, a veces casi sin que se note, la lleva a un descubrimiento significativo... lo que de otro modo sería una especie de conversación aparentemente cerrada, se vuelve perfectamente clara porque él se apoya en el mapa mental para ilustrar realmente las conexiones entre todo lo que está ocurriendo.” “El Socrático que conocemos de *The Paper Chase* es una cosa horrible, emocional, no muy educativa... pero en el fondo lo importante es la conversación, y lo que Hiroshi hace realmente bien es convertirla en una experiencia de aprendizaje muy colaborativa, manteniendo la conversación, pidiendo feedback, hablando sobre la construcción de esos mapas mentales. Los mapas mentales no están contruidos cuando llegas al salón. No son PowerPoint. Son una especie de historia sedimentaria de nuestra conversación en clase, y él los manda inmediatamente después de la clase” (alumnos de Hiroshi Motomura).

Destacar y usar métodos de aprendizaje activos

Casi todos los profesores de nuestro estudio piden regularmente a sus alumnos que escriban, piensen, hablen, reflexionen, hablen con sus pares o trabajen en grupos pequeños. En sus declaraciones de filosofía de la enseñanza y en las entrevistas hay un considerable consenso en el sentido de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente. Como explica Paula Lustbader:

[Los estudiantes] aprenden mejor cuando están haciendo, cuando están participando... El aprendizaje activo y participante ha sido una de mis mejores cosas, y es una de las cosas que ayudo a los estudiantes a aprender. Me baso en mucho aprendizaje activo, lo que no quiere decir... que tenga ejercicios de actuación rígidos. Puede ser simplemente ‘¡Alto! Escribe eso ahora.’ puede ser: ‘Habla un minuto con el que tienes al lado’, y es por eso que durante la clase los hago cambiar de lugar, para que interactúen con diferentes personas... Me aseguro de no hablar más de, típicamente, entre cinco y diez minutos sobre un tema. Y que no pasen más de quince minutos sin que ellos tengan que hacer algo... Mi método primario está orientado

hacia los problemas... por eso trato de empezar siempre con una alternativa hipotética inventada por mí, o hago que ellos la inventen... Hacer que ellos inventen las hipótesis sirve para que hagan la conexión ('¿Y por qué debe importarme eso?') y 'Esto tiene que ver con mi vida', 'Esto tiene significado'). Y así lo recuerdan de manera mucho más profunda.

Andy Taslitz no usa los términos "aprendizaje activo" para describir su abordaje de la enseñanza, pero su descripción de las muchas técnicas de enseñanza que emplea se centra en el aprendizaje activo:

Yo uso muchos problemas... ¿Cómo algo va a tener significado para los estudiantes si no lo aplican? Por eso uso un montón de problemas. También uso algunas dramatizaciones y tengo dos tipos de dramatizaciones. Uno puede ser en clase. Doy más de las que tienen que hacer fuera de clase. Y además tienen que presentar algún producto escrito. Y después la clase se centra, ya sabes, en ¿cómo fue la negociación? ¿Qué hiciste para prepararte para la negociación? ¿Cómo fue la sesión de asesoría?... ¿Examinaste las reglas éticas? Entonces, ya saben, dedicamos algún tiempo a hablar de todo eso. Así hago una serie de dramatizaciones.

Siempre hago algunos ejercicios escritos, y depende de la clase cuántos voy a mandar o la naturaleza de esos ejercicios escritos. Así, en mi clase de primer año los ejercicios escritos son en su mayoría muy cortos y se centran en destrezas básicas, realmente básicas, destrezas como aplicación de hechos, exposición de una regla, deducción de la política subyacente a una regla, interpretación de un estatuto y participación en actos de interpretación estatutaria, aunque de vez en cuando también los hago redactar instrucciones para el jurado, cosas así. Con algunas de mis clases de niveles superiores es más probable que los haga hacer verdaderas tareas de abogado. Este semestre estoy enseñando libertad de palabra. Tienen que redactar un parecer de un jurado. Tienen que tomar una declaración."

Para identificar sus métodos de enseñanza, Paula Franzese habla de enseñar a través de varios sentidos:

[Yo utilizo elementos] visuales señalando los materiales en los manuales, subrayando algunos materiales, haciendo que los estudiantes hablen sobre

lo que les interesa en esos materiales escritos... Después paso al refuerzo auditivo; creo que para anclar la información es necesario repetirla tres veces en tres formas diferentes. Entonces paso al componente más oral, el auditivo, hablando de las premisas, y después pido a los estudiantes que se involucren en eso recitando o reformulando las premisas. De manera que ése es un componente sin-laptop o sin-tomar-notas de la clase. Ya vieron la dramatización: yo simulo respuestas, y ellos tienen que expresar en sus propias palabras lo que le dirían a sus clientes para tratar de explicar determinado documento, manteniendo la explicación lo más sencilla posible... Después de eso pasamos a otra repetición de los mismos materiales usando mi suplemento, que es mi breve resumen y es una oportunidad para los estudiantes de escuchar... [lo que se dice sobre el material] pero también de trabajar sobre él, no sólo escribirlo y agregar las palabras que faltan... Eso tiende a permitir que los materiales se coagulen y también da a los estudiantes la oportunidad, para sus propios fines, de verlo colocado en un marco que representa un marco visual, para que puedan apropiárselo... Yo trato de humanizar en términos de anclar la información. Uso muchas metáforas; uso analogías; uso historias. A veces incluso uso canciones para tratar de hacer más accesible el material.

Roberto Corrada explica sus pensamientos sobre la importancia del aprendizaje activo:

Los problemas son una forma muy eficaz de lograr que los estudiantes transfieran su conocimiento de los materiales de casos particulares y patrones de hechos particulares a otros hechos... yo uso lo que llamo problemas mal estructurados... Si lo único que estamos modelando es cómo pensamos sobre cosas para las que ya tenemos la respuesta no estamos ayudando nada a los estudiantes. Porque la mayoría de los estudiantes se van a encontrar, como abogados, en situaciones en las que no tienen la respuesta. Entonces lo que necesitamos modelar es cómo manejamos situaciones en las que no tenemos la respuesta. ¿Cómo modelamos eso? ¿Qué es lo primero que vamos a buscar? ¿Qué tipo de preguntas hacemos cuando no sabemos cuál va a ser la respuesta?

Para los alumnos de Corrada, clases de aprendizaje activo son simulacros en que participa toda la clase. En su simulacro de Derecho Laboral, Corrada estructura

la clase de manera que sus alumnos puedan formar un sindicato para negociar los términos del curso, por ejemplo si el curso debe incluir un examen a mitad del período y si la participación en clase se tomará en cuenta para la calificación final. Los estudiantes tienen que lograr que la Junta Nacional de Relaciones Laborales [National Labor Relations Board] los certifique como sindicato, y Corrada ha hecho un arreglo con la oficina local para celebrar una votación sindical certificada. Para animar las cosas, Corrada viola deliberadamente los derechos sindicales de sus alumnos en la página web de su curso, a fin de que sus estudiantes puedan presentar una queja a la Junta Nacional de Relaciones Laborales.

Hiroshi Motomura destaca su creencia de que los estudiantes aprenden haciendo y hablando. “Me gusta pensar que en clase no digo nada... Pero ahora doy una serie de miniconferencias como resumen y también como introducción... Estoy tratando de poner a los estudiantes en papeles. Estoy tratando de darles tareas de abogado simplificadas para adaptarlas a las limitaciones de la hora de sesenta y cinco minutos o de cuarenta y cinco minutos o incluso de cien minutos, con cuarenta o con cien personas... Entonces ponerlos en situaciones de abogacía, asesorando a un cliente: ¿Qué le aconsejarías al cliente que hiciera? ¿Cómo escribirías ese informe?”

Observamos a Beth Enos utilizar una amplia variedad de métodos de aprendizaje activo, incluyendo pensar-parear-compartir, conferencias, interrogatorio de tipo socrático, proyectos en grupos pequeños, hacer que la clase entera complete una gráfica en conjunto, y calificarse entre pares. Los estudiantes escribían en el pizarrón, creaban sus propias hipótesis como para un examen y se daban feedback mutuamente.

Los estudiantes hacían muchas preguntas. Casi todos, o todos, hablaban. Enos da mucha importancia a que los estudiantes participen activamente:

Una de las clases más efectivas que he dado nunca fue un día que yo tenía laringitis y no podía hablar. Y tenía que dictar dos clases ese día: mi clase de redacción de contratos y mi clase de Contratos de primer año. Y para cada una de ellas escribí una serie de cosas que quería que hicieran porque en ese momento no podía darme el lujo de faltar una clase. Entonces pensé “Bueno, no tenemos por qué suspender la clase. Vamos a hacerla de todos modos.” Y así escribí pasos muy claros sobre lo que quería que hicieran durante la clase. Yo sólo podía susurrar, no podía hablar... y ellos trabajaron en grupos durante toda la clase. Y yo podía ir paseando por los grupos y ayudar porque podía susurrar y ayudar a cada grupo con lo que estaba haciendo. Y así llegué al final de la clase, y creo que fue la mejor clase que

he dado nunca, y no dije ni una palabra.

Los alumnos de esos profesores parecen comprender lo que sus profesores están tratando de hacer, como lo describe un alumno de Motomura: “Yo diría que mi aprendizaje en la clase de Hiroshi es el epítome del aprendizaje activo. No logro recordar ni un sólo día en que la clase fuese una conferencia y nosotros tomáramos notas pasivamente. Cada día era una mezcla de ejercicios: discusión en clase, breves argumentaciones orales, debates políticos, ejercicios en clase, construcción de diagramas de la clase en algún programa de mapas mentales o hacer preguntas con oradores invitados. La variedad de formas en que nos relacionábamos con el material nos ayudaba a estar constantemente en contacto con los mismos conceptos de migración pero a través de diversos lentes. Las clases no parecían conferencias, sino más bien talleres.” En forma similar, uno de los alumnos de Friedland dice: “En clase, él no sólo nos hacía aprender el material, sino que cada día nos hacía poner de pie y hablar con el de al lado y hacer realmente algo como lo que harías en la corte.”

Usar bien el silencio

En sus salones, los profesores que estudiamos usan el silencio para permitir que los estudiantes piensen y reflexionen. Nuestras observaciones de los profesores Heather Gerken, Ruthann Robson, Roberto Corrada, Patti Alleva, Ingrid Hillinger y Cary Bricker en clase mencionan específicamente su uso del silencio o los largos períodos de espera entre sus preguntas y el momento en que los estudiantes empiezan a responder.

Los estudiantes también notan ese uso efectivo del silencio por sus profesores:

- “Él se siente notablemente cómodo con el silencio, con dejar que la cosa repose, y los estudiantes procesen y todo eso” (alumna de Hiroshi Motomura).
- “Ella tiene esos momentos en clase en que deja que los estudiantes tengan un momento de comprensión más profunda, de pensamiento más profundo... Simplemente da a los estudiantes tiempo para reflexionar sobre lo que ella ha estado diciendo y entender el área específica que estábamos viendo en un sentido más amplio y cómo afecta el derecho” (alumno de Patti Alleva).
- “La profesora Robson da un paso atrás y permite que todos discutan.” “Pocos profesores permiten que las ideas fluyan por todo el salón sin intervenir, como Ruthann Robson lo hace” (alumnos de Ruthann Robson).

Facilitar la comunidad y la colaboración

Los profesores que estudiamos destacan en la creación de un sentido de comunidad en que los estudiantes se escuchan mutuamente y respetan las contribuciones de los demás. La mayoría crea actividades de aprendizaje en grupos pequeños que los estudiantes consideran esenciales para su aprendizaje. Uno de los alumnos de Paula Lustbader expresó bien el valor de esa creación de una comunidad:

Hacíamos mucho trabajo en grupo y a partir de ahí podíamos crear comunidad con los que nos rodeaban. Y creo que eso realmente funcionaba en el sentido de crear un ambiente seguro. Creo que lo que hace que la facultad de derecho inspire temor es que estás en un salón con cien personas que no conoces. Si hubiera estado en un salón con cien personas que conozco, probablemente habría hablado mucho más en la facultad de derecho. Pero el hecho de que estaba con cien desconocidos... realmente me daba miedo. Estar en un salón donde me sentía cómodo, en un salón donde sabía que tenía por lo menos un vínculo en común con los compañeros, además de... ser aceptado en la facultad de derecho, realmente hacía que el ambiente resultara mucho más seguro. Pero el trabajo en grupos también hacía que aprendiéramos en forma colaborativa. Podíamos trabajar en base al conocimiento que otras personas tenían. En lugar de que los profesores fuesen las fuentes de conocimiento, podíamos aprender unos de otros.

Los alumnos de Paula Lustbader experimentan la comunidad de la clase como algo que los transforma personalmente, y desarrollan un sentido de comunidad que subsiste mucho después de terminado el curso: "Para mí, según lo veo ahora, no es sólo el obvio sentido de comunidad, sino también su convicción de que el estudio del derecho, y quizá la práctica del derecho, son esencialmente colaborativos. Eso me quedó grabado, no sólo la práctica, sino realmente en la vida." "Si no fuera por Paula, yo siempre he sido una persona que prefiere como que estar sola y aprender y trabajar a solas, pero después del programa ARC y después de mi primer año, ahora colaboro todo lo que puedo, pido opinión a otras personas y parto de ahí."

Todos los profesores que estudiamos fomentan el respeto por los pares:

- "Yo diría que mi aprendizaje fue de naturaleza "conjunta": un esfuerzo com-

prometido y combinado entre yo, la profesora Nice y los demás estudiantes de la clase” (alumno de Julie Nice).

- “Él quiere que trabajemos juntos. Llama a varias personas para armar una respuesta y después hace que todos como que reciten de vuelta el pedazo que saben individualmente... con el profesor Friedland sientes que estás trabajando hacia una meta común y puedes como que ver un poco más el proceso” (alumna de Steve Friedland).
- “Yo la he visto transformar a un grupo de ochenta personas en una única comunidad de aprendedores que hablan todos el mismo lenguaje” (alumna de Patti Alleva).
- “Yo aprendí en esa clase un sentido de pertenencia y a tratar a todo el mundo con respeto, y que eventualmente todos los que estaban en el salón serían mis colegas, y básicamente a tratarlos como quisieras que te trataran a ti. Había algunos con los que querías trabajar, y después trabajaban juntos en grupos pequeños, y así aprendías a trabajar con otros en clase” (alumna de Rory Bahadur).

Muchos de los profesores crean comunidad estructurando experiencias de aprendizaje colaborativas, como Roberto Corrada cuando hace que sus alumnos formen un simulacro de sindicato en su curso de Derecho Laboral. Además Corrada creó un grupo de discusión en la página web de su curso en TWEN y, como dice uno de sus alumnos, logra que sus alumnos se enseñen unos a otros usando ese tablero de discusión: “Si teníamos preguntas sobre una lectura asignada o cualquier otra tarea, él recomendaba que –en lugar de escribirle a él las preguntas... él decía... sabes, pon tus preguntas ahí y deja que los otros estudiantes las respondan... Eso formaba parte de tus calificaciones por participación en clase. Y era realmente una buena manera de participar para la gente que no gusta de hablar en clase.”

Beth Enos es, típica en su manera de usar el aprendizaje cooperativo: “En clase trabajamos bastante sobre problemas, con frecuencia en grupos pequeños. Yo camino por la clase y converso con los grupos. Los problemas con que ellos trabajan generalmente provienen de mí, pero de vez en cuando también les pido que creen sus propias hipótesis para compartir con su grupo. En todas mis clases los estudiantes trabajan frecuentemente unos con otros. Para que tengan más contacto con otras ideas, hago que todos mis alumnos cambien de lugar periódicamente, para que queden al lado de personas con las que no han trabajado antes.”

En forma similar. Larry Krieger afirma en su “Filosofía de la enseñanza”: “Yo también utilizo el trabajo colaborativo o en grupos todo lo posible. Con frecuencia

hago que los estudiantes se dividan en grupos de dos o más para discutir o practicar alguna destreza; a continuación dejo un tiempo para preguntas, comentarios u observaciones basadas en lo experimentado en sus interacciones. Algo que me enseña humildad es que las clases en que los estudiantes hablan más y yo hablo menos son las más eficaces y exitosas para los objetivos generales del curso.”

Cary Bricker describe su éxito en hacer que los estudiantes que trabajan como externos reflexionen en forma cooperativa sobre sus esfuerzos en la práctica legal. “Buena parte del tiempo hacemos una reflexión en que la primera pregunta que mi colega o yo hacemos es: ‘Hoy tuviste una causa ante un juez. ¿Qué funcionó bien? ¿Qué es lo que harías de otra manera?’ entonces tenemos esa discusión de reflexión sobre uno mismo, y otras personas agregan, ‘Bueno, yo tuve esta experiencia; esto funcionó.’ entonces tenemos un aprendizaje comunitario.”

Los estudiantes valoran altamente esas experiencias. Un alumno de Rory Bahadur escribió en su evaluación: “Los ejercicios en grupo eran atractivos, informativos y divertidos.” Dos alumnos de Tina Stark también ofrecen elogios. “Stark,” dice uno de ellos, “percibe el valor de que interactuemos entre nosotros. Ella rompe los grupitos... Y me hice amigo de otras personas debido a ese curso... Aprendo más cuando trabajo con otros. Veo diferentes perspectivas.” “Tina Stark reconoce la importancia de trabajar junto con otros y la industria de trabajar juntos.” Un alumno de Nelson Miller afirma que su experiencia trabajando en grupos en el curso de Derecho Civil II de Miller “rompe un poco la clase, y tanto el curso como el tema se vuelven más interesantes cuando trabajas con otros.”

Algunos de esos profesores crean explícitamente ejercicios de aprendizaje cooperativo, mientras que otros crean un sentimiento de colaboración que fomenta grandes interacciones de toda la clase. Muchos alumnos de Heather Gerken mencionaron su habilidad para hacer que los estudiantes se escuchen y se respeten unos a otros. Gerken “deliberada e intencionalmente hace que los estudiantes hablen unos con otros, y cultiva eso en un salón con 120 estudiantes.” En la clase de Cary Bricker observamos que ella había creado una cultura del salón de clase en la que los estudiantes y la profesora colaboraban para dar feedback y hacer sugerencias mientras cada estudiante practicaba un conainterrogatorio. Y cuando visitamos la clase de Ruthann Robson vimos que los estudiantes interactuaban regularmente entre ellos, se miraban y se hacían sugerencias.

Alta participación estudiantil

Independientemente de la técnica de enseñanza empleada, todos los profesores de

nuestro estudio conseguían generar niveles muy altos de participación estudiantil, y los estudiantes lo notaban. Por ejemplo, un alumno de Steve Friedland afirmó: “Nos mantenía interesados en la conferencia porque involucraba a los estudiantes.” Los alumnos de Steven Homer también aprecian su política de “todos deben participar”, según nos explicó uno de ellos:

Él es así, “No. Todos van a hablar, y yo voy a seguir pasando mis fichas hasta que todos hayan dicho por lo menos sí o no.” Así era justo con todo el mundo. Y yo creo que eso cambia. . . siempre estoy volviendo a eso, sus expectativas para la clase y para nosotros, pero es que se sentía que esas expectativas eran tan claras, y todos sabían que tenían que decir algo, y sabías también que aunque no supieras nada él te iba a ayudar, te iba a apoyar de alguna manera, como tú dijiste, dándote confianza. Por lo menos iba a tratar de guiarte hacia la respuesta correcta. No es como que te llama para hacerte quedar como un estúpido o para ver si leíste; más bien era como para asegurarse de que todos practicáramos hablar. Porque él sabía, incluso lo dijo al principio “Ya sé que algunos de ustedes se sienten incómodos hablando, eso es algo que necesitan trabajar.”

Nuestras observaciones de clase señalan constantemente un alto nivel de participación estudiantil. Por ejemplo, en el seminario vespertino de dos horas de duración que conduce Bridget Crawford, los estudiantes hablaban entre ellos, hacían contacto con sus compañeros y se dirigían unos a otros por sus nombres. La clase de Tina Stark era como estar viendo a un abogado supervisor con mucho trabajo conduciendo a un grupo de asociados ansiosos. Steve Friedland hace muchas preguntas —más de cien— durante una clase. Combinando llamar a un estudiante y pedir voluntarios, Friedland obtiene amplia participación de muchachos y chicas y tanto de estudiantes blancos como de color.

Los alumnos de Heather Gerken comentan su capacidad de hacer participar a muchas personas en clase como una cualidad definitoria de su enseñanza: “Heather Gerken logró hacer participar a una diversidad de estudiantes mayor que en otras clases.” “Se aseguraba de saber los nombres de todos nosotros desde el principio, se tomaba tiempo para llegar a conocernos a medida que avanzaba el curso (aunque eso significara tener más horas de oficina que nadie en la facultad de derecho) y no permitía que nadie se quedara sin participar en la clase. Lejos de crear una atmósfera intimidatoria, esa política de cien por ciento de participación hacía la clase más interesante y más vibrante. Por supuesto, el hecho de que ella reformulaba nuestros comentarios de manera que hasta los menos inteligentes sonaban sensatos, o incluso

astutos, ayudaba mucho.”

Otros estudiantes hicieron comentarios similares:

- “Ella te obliga a permanecer atento... enseña para toda la clase” (alumna de Paula Franzese).
- “Tienes que estar realmente preparado para que la clase se sienta como una conversación, pero realmente se siente como una conversación entre todos nosotros y ella, y ella es sólo un participante, lo cual es asombroso” (alumno de Nancy Levit).
- “Él tenía un sistema en el que uno firmaba al llegar y después ponía un círculo alrededor de su nombre si estaba dispuesto a que lo llamaran ese día. Y eso trae como una zanahoria... puedes lograr que te suba la nota... un más o un menos o lo que sea al final si has propuesto tu nombre cierto número de veces... era bueno porque él reconoce que algunos días uno simplemente no puede estar preparado, o que éste es un tema particularmente tremendo con el que no te sientes cómodo... A mí me hizo desear por lo menos estar preparado y querer participar todos los días que pudiera” (alumno de Hiroshi Motomura).

La mayoría de los profesores usan interrogatorios de tipo socrático como una herramienta de enseñanza importante para hacer participar a los alumnos. La abrumadora mayoría de los profesores espera que todos los estudiantes hablen regularmente en clase, y los llaman independientemente de que participen voluntariamente:

Yo llamo a casi todos los estudiantes casi todos los días. Eso incita a los estudiantes a prepararse para la clase. Creo que la primera responsabilidad profesional de los estudiantes es contribuir para que el tiempo en clase sea lo más útil posible. Lo que quiero que vean es que “contribuir” es más que permitir que unos pocos dominen la conversación con lo que a ellos les interesa; “contribuir” significa trabajar en conjunto como una comunidad de aprendizaje que maximiza lo que cada uno aprende. En relación con eso, yo llamo a los estudiantes para equilibrar la participación. Tengo la suerte en enseñar en una de las facultades de derecho más diversas del país, y al incluir todas las diversas voces en la clase los estudiantes aprenden que los problemas legales pueden tener múltiples soluciones, y ningún subgrupo tiene el monopolio de las ideas útiles.

STEVEN HOMER

En el mismo sentido, Ingrid Hillinger afirma, “Llamar a estudiantes al azar los estimula a prepararse para la clase. . . Quiero que mis alumnos tengan una sensación de realización y de satisfacción personal.” Paula Lustbader dice lo mismo: “Yo los llamo al azar, no en una forma persecutoria, socrática, sino para despertarlos. Es como ‘¿Qué te pareció esto? ¿Y tú qué piensas?’ Y entonces ellos entran de un salto a participar. Por eso creo que así los ayudo a aprender.”

Los profesores tienen diferentes modos de hacer participar a sus alumnos. Por ejemplo, Patti Allewa informa que ella pide a sus alumnos “tómame un minuto; escribe algo”. . . A continuación los llamo al azar por filas, y ellos leen o exponen lo que escribieron. En mi experiencia es una manera de lograr que todos participen.” Uno de los alumnos de Meredith Duncan habló de su participación en el curso de Derecho Penal de Duncan: “Reflexioné más en ese curso que en casi cualquier otro de la facultad de derecho. . . Ella siempre volvía a teorías de castigo y por qué castigamos y si es que eso tiene sentido y si estás de acuerdo con esta teoría o con este razonamiento que conduce a este razonamiento. Y creo que llegar a reflexionar sobre el derecho de esa manera me hizo pensar en ello en una forma más profunda que esto es lo que dice la ley, esto es como se interpreta en los casos.”

Beth Enos utiliza el voto para animar a sus alumnos a participar más: “A lo mejor le hago una pregunta a un estudiante y de inmediato me vuelvo a otro y le digo: ‘¿Estás de acuerdo con eso? ¿’Qué piensas tú de eso?’ O digo: ‘¿Todos están de acuerdo con esto? ¿Tenemos alguna opinión diferente aquí? ¿Qué piensan ustedes es esto?’ Los hago votar mucho en la clase. ‘¿Quién cree que este partido debería ganar?’ Y les pido que levanten la mano, tienen que hacerlo. Entonces agarro a la persona que no lo hizo, y lo hago en parte para que oigan opiniones diferentes. No es solamente una respuesta correcta. Y creo que eso es particularmente importante al principio del curso de Contratos de primer año, porque todos llegan creyendo que sólo hay una respuesta correcta. Y es bueno para ellos verlo, visualmente. Pueden mirar a su alrededor y decir, ‘Oh, bueno, miren, no todos están de acuerdo.’” Uno de los alumnos de Enos expresó bien el valor de esa técnica: “Lo que más me gusta [de las clases de Enos] es cuando votamos. . . ‘¿Cuántos de ustedes creen que debería haber salido este hombre?’ ‘¿Cuántos piensan lo contrario?’ Después hablamos otro poco del asunto y. . . tenemos que votar de nuevo. Y si en cualquier otra clase puedes estar metido en Facebook o escribiendo e-mails y sabes que puedes ausentarte mentalmente de la clase por completo, en su clase es absolutamente imposible. Y sabes, ni siquiera sientes la tentación de hacerlo porque estás ahí, y ella

quiere saber qué piensas ¿sabes? y qué votaste. O sea que tienes que estar activo.”

Andy Leipold afirma que la participación estudiantil es el marcador esencial de la enseñanza efectiva. “Cuando dicto una clase en la que casi el único que habla soy yo, o en que mis preguntas a los estudiantes son débiles, fáciles o mecánicas, es un día malo para mí.”

Dar la bienvenida a diferentes puntos de vista

Para los profesores que estudiamos, la participación de los estudiantes significa también que los estudiantes que hablan se sientan cómodos para expresar una variedad de puntos de vista sobre los temas que se están discutiendo en clase. Los estudiantes aprecian esa actitud inclusiva:

- “Las discusiones en clase en este curso fueron particularmente positivas. Oí muchos puntos de vista diferentes y muchas cosas que de otra manera nunca habría pensado” (alumna de Patti Alleva).
- “Él es capaz de hacer que afloren los pensamientos —y no solamente las respuestas— de las personas, saben, en una forma muy significativa, sin presionarlos... me encanta oír a un montón de personas diferentes con un montón de ideas diferentes... Creo que en este curso más que en cualquier otro realmente recibes una diversidad de ideas de los estudiantes” (alumno de Andy Leipold).
- “Había un diálogo constante entre los estudiantes. Estaba claro que la profesora Nice quería oír la perspectiva de cada uno sobre los casos que leímos, y no simplemente que le repitieran los hechos registrados del caso” (alumna de Julie Nice).
- “[En el curso de Contratos] teníamos estudiantes de derecho cuyos padres vivían de la ayuda estatal y otros cuyos padres eran multimillonarios. Entonces vean, teníamos ese grupo muy diverso, y de repente aparece una defensa de la inadmisibilidad, y los alumnos cuyos padres vivían del socorro estatal decían, ‘Claro, es una gran defensa ¿sabes? Eso es absolutamente inadmisibile.’ Y los que habían crecido en ambientes más privilegiados decían, ‘No, eso es ridículo.’ Ahí Beth realmente hizo una excelente mediación. Nunca se le fue de las manos, pero permitió que el debate creciera y en realidad surgieron algunas conversaciones realmente interesantes” (alumno de Beth Enos).
- “Él está muy abierto a distintos puntos de vista. Siempre que estés preparado

y que estás tratando, él quiere oír lo que quieras decir” (alumno de Philip Prygoski).

Estos profesores se aseguran de que los estudiantes con los que no concuerdan también sientan que han sido escuchados. Un alumno de Heather Gerken recuerda que en los cursos de Derecho Constitucional y Derecho de la Democracia ella hablaba con respeto de los republicanos a pesar de que militaba activamente en la campaña presidencial de Barack Obama. Y un alumno de Nancy Levit dice algo parecido: “Tengo alguna idea de cuál es su ideología, pero en clase nunca te habrías dado cuenta... [En clase] ella hacía que todo el mundo se sintiera aceptado, sintiera que estaba exponiendo ideas en un foro abierto, sin ningún juicio ni falta de respeto hacia el punto de vista de esa persona... era algo realmente asombroso.”

Creatividad

Muchos de los ejemplos en este capítulo y los anteriores ilustran la creatividad de los profesores. Entre otras cosas cantan, recitan poemas, llevan a los estudiantes de excursión o trabajo de campo, utilizan simulacros tipo ciencia ficción, pasan videos, usan diversos elementos y hacen ejercicios artísticos. Steve Friedland usa esposas, armas falsas y hasta un blanco en forma de figura humana para “ayudar en el proceso de aprendizaje.” Tina Stark emplea demostraciones por motivos similares.”Yo llevo a clase mis mejores perlas. Elijo a tres personas —un comprador, un propietario y un depositario— para que evalúen el negocio de venta de las perlas. Los estudiantes de la clase forman tres grupos y tenemos lluvias de ideas sobre cuáles son los problemas del negocio para cada uno, para el depositario, el comprador y el propietario.” Bridget Crawford utiliza pelotas de tenis y muñecas Barbie en Fiscal. Patti Allewa emplea una demostración recurrente para ilustrar un punto clave. Yo les digo a los estudiantes que para un abogado es esencial desarrollar los dos lados, o los diez lados, de un problema, ver diez perspectivas diferentes, discutir para un lado y para el otro. Para eso, juego tenis. Tú sacas primero, lanzas la pelota por encima de la red conceptual, después corres al otro lado, y yo literalmente corro hasta el otro lado de la clase, y le pego de vuelta a la pelota conceptual, y oh, esperen, hay otra respuesta, otra manera de ver esto, le pego otra vez, corro al otro lado... Simplemente corro y corro, lo hago. Y es divertido, no sé por qué, pero los estudiantes enfocan, los estudiantes recuerdan eso de jugar al tenis.”

Bridget Crawford ha llevado un paso más allá la idea de la demostración, y ha escrito “‘una pieza en un acto, medio en broma’, para explicar un caso particularmente difícil. Los estudiantes representan diferentes papeles: uno es el narrador, otro

es el juez de apelación. . . tenemos una persona que habla con la voz del demandante, como ‘Bueno, yo quiero discutir esto’. . . Pido voluntarios para actuar y es divertido.”

Paula Franzese da un “regalo del día” cada día se selecciona a un estudiante para recibir un premio en la clase siguiente. Los regalos son dulces o cualquier cosita, y vienen envueltos por Franzese. El ganador elige al siguiente premiado. Nancy Levit también se esfuerza por hacer la cosa más movida de vez en cuando.

A lo largo de los años eso [el objetivo de hacer la cosa movida] ha significado: en Derecho Constitucional, jugar Jeopardy para examinar los principios en que se basan diferentes decisiones; examinar zapatos reductores chinos y leer dos páginas de la novela *Cisnes salvajes* de Jung Chang sobre la práctica de vendar los pies de las niñas en relación con una discusión sobre la construcción social del género; hacer que los estudiantes representen y repregunten a un testigo experto en un caso de mala práctica médica; en Derecho Penal, ver un fragmento de *Defending Our Lives* [Defendiendo nuestras vidas](documental breve que ganó un premio de la Academia) para explicar el fenómeno de las esposas golpeadas que matan a sus atormentadores en lugar de abandonarlos; pedir a los alumnos que traigan la peor broma contra los abogados que encuentren y usar esas caricaturas para avivar una discusión sobre cómo satisfacer a los clientes.

Ruthann Robson ayuda a sus alumnos a entender una amplia variedad de puntos de vista religiosos en su clase sobre la Primera Enmienda. “Damos religión en las últimas cinco semanas, por eso antes que empiecen a reunirse se les asigna a una de tres categorías. Una, los que tienen religión reconocida; dos, los que tienen una casi-religión y la tercera los que no tienen religión. Tienen que inventar un papel para sí mismos y colgarlo en TWEN, así como de qué religión son o no son. Yo asigno las categorías. . . alfabéticamente y de ahí en adelante todo lo que dicen en la clase y en sus grupos de trabajo. . . tiene que ser desde ese punto de vista.”

Muchas de las actividades más creativas son también ejercicios prácticos de abogacía. En el curso de redacción de contratos de Beth Enos ella hace que cada estudiante elija un tipo de contrato en el que quiere llegar a ser experto y esboza una guía práctica para ese tipo de contrato. Al final del semestre Enos edita las guías prácticas y las combina en un conjunto de materiales encuadernado que da a los estudiantes como regalo de despedida. Andy Leipold lleva a sus alumnos a recorrer una cárcel para que sepan lo que se juega en los casos de procedimiento penal que enseña.

Como esos profesores corren riesgos, a veces las cosas no salen bien. Uno de

los profesores, que pidió que no mencionáramos su nombre en relación con esta historia, describe una gran idea que intentó sin éxito varias veces:

Yo con frecuencia aprendo de mis errores, pero una vez no lo hice. Se me ocurrió una idea que todavía creo que es la mejor que he tenido nunca. La intenté cuatro veces, reelaborándola cada vez, y fracasé miserablemente (de acuerdo con el análisis de las evaluaciones de los estudiantes y varias encuestas informales entre los alumnos). Yo enseño Derecho Administrativo. Un día pensé: “Yo les doy a los alumnos todas las reglas al comienzo del curso: cuánto vale el examen de mitad del curso y el final, cuánto vale la participación, y cómo se ve eso, etcétera.” Y al mismo tiempo pensé: “Uno de los elementos básicos del derecho administrativo es enseñar a los estudiantes las reglas y reglamentos regulatorios y los procedimientos relacionados con ellos.” ¡Ah! ¿Qué pasaría si al principio del curso hago que los estudiantes formen una comisión, reciban comentarios de acuerdo con la Ley de Procedimiento Administrativo y promulguen las reglas de la clase? ¡Brillante! Los estudiantes tendrían un contexto y tendrían voz y realmente aprenderían los procedimientos de APA para la creación de reglas. ¡Error! Todavía no sé exactamente por qué, pero a pesar de haberlo intentado cuatro veces en cuatro formas diferentes, los estudiantes nunca conectaron realmente las dos ideas: las reglas que crea APA y las reglas de los estudiantes para la clase. La mayoría de las evaluaciones decía que era una gran pérdida de tiempo. ¡Sólo dénos las reglas y sigamos adelante! Ese comentario se repitió en las cuatro clases. Y dicho sea de paso, nunca hubo ni un comentario positivo sobre el asunto. Y finalmente desistí. Posiblemente los estudiantes aprenderían mejor cómo se hacen las reglas, pero a pesar de eso, no voy a insistir en hacer algo que los estudiantes que los estudiantes casi unánimemente ven como una pérdida de tiempo.

Otro profesor cuyo nombre tampoco será mencionado a pedido suyo, relata una experiencia muy similar con una experiencia que intentó con las mejores intenciones en un curso de primer año:

Los experimentos son esenciales para mejorar como profesor. Pero a veces un experimento sale al revés. En vista de las críticas que afirman que las facultades de derecho no preparan a sus alumnos para la práctica real, decidí introducir muchos ejercicios de destreza en mi curso de primer año. Descu-

brí varias cosas. Primero, los estudiantes siempre comparan el tratamiento que les dan sus profesores con tratamientos similares de otros profesores, y estaban disgustados porque parecía que yo les mandaba mucho más trabajo que otros profesores en diferentes secciones. Eso no es tan importante en las materias optativas, donde los estudiantes tienen cierta libertad para elegir su profesor. Pero en las clases obligatorias de primer año el resentimiento llega a ser palpable. Segundo, los estudiantes recibían una gran carga de información antes de estar preparados para asimilarla. Eso interfería con el aprendizaje en lugar de ayudar a aprender. Tercero, los estudiantes de primer año todavía tienen dificultad para entender que están aprendiendo destrezas tanto como información. Están demasiado ligados a sus experiencias preuniversitarias. Y por lo tanto nunca entienden del todo la cuestión. Mucho más productivo resultó moderar mis esfuerzos, por ejemplo a usar dos pequeñas representaciones relacionadas con destrezas pero principalmente como forma de ilustrar y reafirmar la teoría. Pasos de bebé, no grandes saltos.

Explicar con claridad

La pericia de los profesores en sus campos, combinada con su capacidad de enseñar y su sensibilidad a los estudiantes, significa que esos profesores de derecho son hábiles para explicar conceptos con claridad y, en muchos casos, de varias maneras.

- “Ella utiliza su inteligencia en términos de inteligencia emocional a inteligencia comunicativa, para pasártela a ti a tu nivel intelectual más bajo, de manera que puedas entenderla. . . Estás hablando de un montón de cocientes de inteligencia y cocientes emocionales trabajando al mismo tiempo y ella está operando. . . en todas partes” (alumna de Nancy Levit).
- “Cuando dice algo en clase, no lo dice de sólo una manera y sigue adelante esperando que todos hayan entendido. Ella se detiene y literalmente usa las palabras. . . Y utiliza ilustraciones. Usa diapositivas y PowerPoints. . . Creo que ella sabe perfectamente que no todo el mundo aprende exactamente de la misma manera y con las mismas palabras. El mismo lenguaje puede no significar nada para mí y en cambio enseñarle a otra persona” (alumno de Meredith Duncan).
- “Algunos profesores no hacen más que repetirte la misma cosa y si no captas el concepto, pues no lo captaste. Ella se detiene, lo desmenuza y lo vuelve a explicar de otra manera. Así que si no captaste en una forma lo que estaba en el

- examen ella se asegura de que lo aprendas de otra” (alumna de Nancy Knauer).
- “Es uno de los mejores profesores que he tenido nunca para desarmar situaciones complejas hasta llegar a bloques muy, muy básicos de los mismos elementos, y él es capaz de desarmar cualquier problema hasta llegar a los mismos elementos que ya son familiares y reconocibles, y entonces te muestra cómo volver a armarlos para comprender el problema” (alumno de Andy Leipold).
 - “Tan sólo algo muy sencillo que él desmenuza y te enseña, así es como funciona. Esto es lo que debes aprender sobre esto. Él nunca esconde la pelota, sino que te va como guiando en forma sustantiva” (alumna de Larry Krieger).
 - “Ella es capaz de ir pelando los casos y atravesar todas las capas que forman cada caso. Es casi como una cebolla. Ella va pelando una capa y después otra, y lo explica tan claramente que al final casi sabes exactamente dónde empezaste, y ya estás en el centro, y sabes exactamente qué significa ese caso” (alumno de Julie Nice).
 - “Yo no me considero una estudiante de derecho excepcional pero cada vez que salgo de una clase siento que le puedo explicar eso a otra persona” (alumna de Don Hornstein).

Usar bien elementos visuales y tecnología

Muchos de esos profesores incorporan conscientemente a su enseñanza elementos visuales y tecnología. “Los suplementos visuales, aunque sea el pizarrón... me gusta llenar los espacios en blanco, es algo que hago. Diagramas, palabras clave, colores... proyecciones, yo misma, usando mi cuerpo, movimientos, para ayudarlos a aprender... Yo proyecto físicamente las páginas del manual, ellos ven mis marcas, y yo quiero que vean mis marcas. Quiero que sepan que yo respeto el texto, que respetar el texto y leer las palabras es increíblemente importante” (Patti Alleva). Del mismo modo, Nelson Miller usa videos, gráficas e incluso movimientos del cuerpo para complementar la experiencia visual de sus alumnos en clase. Susan Kuo usa tecnología para impulsar las discusiones en clase, utilizando clickers, PowerPoints y Blackboard y TWEN para lograr que todos se interesen. Paula Lustbader emplea proyectos de arte, gráficas y la pizarra blanca para agregar componentes visuales a su enseñanza.

Tanto Andy Taslitz como Ruthann Robson usan videos regularmente. “Él muestra diferentes fragmentos de diversas películas muy populares, que muchos de nosotros hemos visto y nos interesan... Es algo que puedes ver y sentir, no es solamente teórico” (alumno de Andy Taslitz). “La profesora Robson trae videos

sobre temas de procedimiento criminal para ilustrar puntos y casos, y después lo refiere todo al punto que estamos estudiando” (alumna de Ruthann Robson).

Andy Leibold usa videos y páginas de Internet, a veces incluso creando problemas nuevos para que la clase los discuta. “También trae y utiliza otros medios, para su clase... Muestra... un video con una... tecnología nueva que la policía canadiense está usando [y pregunta], ‘¿Qué relación tiene esto con [la ley de] búsqueda y captura [en Estados Unidos]?’ ” (alumno de Andy Leibold).

Algunos de los profesores que estudiamos usan PowerPoint; otros no creen que ayude. “Ahora estoy usando Power Point porque creo que reaccionan mejor a eso, pero también creo que he aprendido a no considerar mis proyecciones como una conferencia. Son sólo puntos de guía. Es una estructura que ayuda a estructurar para ellos adónde vamos, qué es lo que se supone que debemos sacar de este curso, y además me recuerda a mí hacia dónde debo ir” (Steve Friedland). Un alumno de Meredith Duncan explica que el uso de PowerPoint contribuye a la eficacia de su clase: “Ella es muy visual en su presentación, tanto con sus PowerPoints como viéndola en clase. Pone una caja acá, y después atraviesa el salón y coloca otra caja como para darte —si eres alguien que aprende por la vista— como para darte una manera de tener una perspectiva diferente sobre lo que está tratando de presentar. Yo creo que es verdaderamente útil en alguna de sus gráficas y los PowerPoints también son muy buenos, y después, cuando estás estudiando para el examen final, es muy bueno poder mirarlo y como que recordar cosas que dijo y lo que estaba tratando de explicar en su conferencia.” Los alumnos de Bridget Crawford también aprecian su uso de PowerPoint. Para un estudiante, el hecho a destacar es que ella “incorpora imágenes de personas célebres que han evadido el pago de impuestos, ejemplos jugosos que resultan interesantes.”

Otros profesores prefieren escribir en el pizarrón para dar a la clase un sentido visual de conceptos difíciles. “Yo trato de no hacer mucho en abstracto, verbalmente. Voy al pizarrón y aunque me ensucie, aunque sea elemental, conectar, conectar A, B y C, yo siempre trato de dar una clave visual para subrayar el punto que estoy tratando de explicar o lo que estoy tratando de mostrar” (Paula Lustbader). Paula Franzese insiste en que PowerPoint “es demasiado pasivo”. Ella sostiene que escribir en la pizarra blanca “es dinámico porque están ocurriendo tres cosas: 1) el estudiante está escuchando; 2) el estudiante está tomando notas; 3) el estudiante además está participando visualmente para que lo que está apuntando coincida con lo que yo escribí. Es un gasto de energía simultáneo, y por último creo que requiere de los estudiantes escuchar en forma un poco más activa, y también me exige a mí enseñar en forma más activa.”

Contar historias

Varios de los profesores usan la narración de historias como una herramienta de enseñanza. Un alumno de Don Hornstein lo calificó de “un narrador maravilloso”, agregando que Hornstein “realmente hace que los casos cobren vida, y parece que siempre sabe algún detalle de los antecedentes de cada caso, y eso como que le da vida a lo que en realidad no es más que opiniones sobre casos.” Meredith Duncan explicó su enfoque de la narración de historias: “Yo siempre me resto importancia, comparto historias sobre mi familia y cosas divertidas, y trato de contar historias memorables. Lo hago por lo menos una o dos veces por semana, creo, contar un cuento de algo que ocurrió como ilustración, y tengo estudiantes que vuelven y dicen ‘Todavía recuerdo al tipo que tumbó la puerta y 911 le dijo que no puedes dispararle a través de la puerta.’” Según un alumno de Andy Taslitz, “Lo que yo recuerdo más es que contaba un cuento, una anécdota de su propia vida o de alguna otra persona, para ayudarte a recordar el concepto que estamos viendo. Sabes, hay varias historias que recuerdo de Derecho Penal en que estábamos hablando de determinado crimen, y él explicó una situación de alguien que conocía... eran historias divertidas que se te quedaban grabadas durante el examen y también después.”

Repetir

Varios de los profesores utilizan la repetición como una técnica de enseñanza. Steve Friedland y Patti Alleva, por ejemplo, mencionaron la repetición entre sus técnicas de enseñanza. Los estudiantes aprecian la repetición:

- “Él todo nos lo decía tres veces. Nos decía adónde íbamos a ir, nos decía lo que necesitábamos para ir, y después nos decía lo que acababa de decir. De manera que cada día lo oíamos de nuevo. Estábamos constantemente repasando” (alumna de Steve Friedland).
- “La clase iba muy rápido... pero las repeticiones ayudan... nadie se queja porque Franzese proporciona estructura, andamiaje” (alumno de Paula Franzese).
- “Creo que realmente él repite los puntos clave varias veces, sabes, no sólo durante la clase sino toda la semana o, sabes, para el examen. Realmente sabes sobre qué te van a examinar. Realmente sabes cuáles son los puntos importantes” (alumna de Don Hornstein).

Usar variedad

Casi todos los profesores de nuestro estudio utilizan conscientemente una amplia variedad de técnicas de enseñanza. Rory Bahadur explica su enfoque: “Cada presentación que hago en clase está planeada para atender simultáneamente a tres estilos de aprendizaje diferentes, experiencial, colaborativo y visual. . . En consecuencia, yo preparo ejercicios para trabajo en grupos en clase que enseñan y refuerzan las áreas sustantivas que estamos cubriendo y a la vez atienden a tres estilos diferentes de aprender. Actualmente se discute si existen realmente los estilos de aprendizaje, pero utilizar una pedagogía que presupone su existencia crea un ambiente de enseñanza multimodal muy efectivo.” Heather Gerken tiene un enfoque similar: “Yo varíó la estructura de la clase. Con frecuencia hago concursos en clase —el mejor equipo gana un pase para el día siguiente. Escribo en el pizarrón, porque eso da a los estudiantes tiempo para pensar. Les pido que se vuelvan hacia su vecino y discutan una cuestión, y les pido que escriban dos frases con una respuesta inteligente (me burlo si es más larga). Les pregunto: ‘¿Cuál es la pregunta que nadie está haciendo y que tu vecino probablemente tiene?’ ”

Paula Lustbader describe la variedad de técnicas que utiliza para enriquecer el aprendizaje de sus alumnos:

Yo tengo siete grupos, de manera que siete veces vamos a darle un mordisco a esta manzana para asegurarnos que estamos todos a bordo. Y como hoy. . . Les di a todos lo mismo para hacer porque interpretar el código penal modelo es complicado, interpretar *mens rea*, la intención criminal. Entonces los grupos vienen y presentan algo, y después lo analizamos y lo aclaramos. Y después esos se sientan y pasa el siguiente grupo, y ellos enfocaron el asunto de otro modo y también lo analizamos y así, siete veces, y lo captaron. O deberían haberlo captado. . . Para ese fin utilizo arte también. . . los hago escribir libremente. Hago que se detengan y piensen un minuto. Después les pido que resuman algo. Les pido que respondan: ¿Cuándo estuve más interesado en la clase? ¿Cuándo no me interesó? . . . Les hago hacer muchos ejercicios de llenar-el-espacio-en-blanco, tengo hojas de trabajo que ellos tienen que llenar.

Andy Leipold señala algo similar: “Empezar con un breve resumen de lo que se cubrió ayer y adónde vamos hoy. Estructurar la clase de manera que a veces sea una conferencia, otras veces es una discusión, a veces hay un video clip, y no

dejar pasar mucho tiempo sin pasar de una cosa a otra. A todos los públicos les gusta descansar el cerebro unos minutos, entonces cuento una historia interesante. Y resumo un poco al final.”

Los estudiantes aprecian que sus profesores usen una variedad de técnicas de enseñanza:

- “También me gusta que usa diferentes medios. Utiliza PowerPoints, usa nuestro texto, videos, diapositivas. Escribimos preguntas de práctica para prepararnos para el examen. Divide la clase a la mitad y unos toman un lado y los otros el otro, y discutimos unos contra otros. Eso te mantiene interesado” (alumno de Steve Friedland).
- “En la primera semana de Ley de Inmigración pidió a todos los alumnos que respondieran a un breve cuestionario sobre nuestros estilos de aprendizaje, nuestras expectativas para la clase y nuestro interés personal en la materia... Ese sencillo cuestionario... hizo que nosotros, como estudiantes, tomáramos conciencia de nuestros estilos de aprendizaje... Creaba diagramas y gráficas para los más visuales. Nos dividía en equipos y nos hacía preparar allí mismo argumentaciones si eso ayudaba a otros compañeros a aprender oyendo o pensando en voz alta, y nos daba muestras de preguntas para discusión para preparar el día antes de la clase si algunos de nosotros eran medio lentos. A mí me parecía asombroso que Hiroshi se tomara el tiempo para presentar el material en formas tan personalizadas y variadas” (alumno de Hiroshi Motomura).
- “Ella utiliza varios estilos diversos y distintos enfoques para diferentes estudiantes. No es posible que ninguno se quede atrás” (alumna de Tina Stark).
- “Una de las partes que más me gustan de verla en clase es que dice algo de cuatro maneras diferentes, digamos, en el lapso de un minuto y medio. O sea que si no lo agarraste la primera vez es posible que lo agarres la segunda, y si no, quizá en la tercera” (alumno de Julie Nice).

Extender el aprendizaje más allá del salón de clase

Los profesores de nuestro estudio con frecuencia extienden sus esfuerzos de enseñanza y aprendizaje más allá del salón de clase. Roberto Corrada convence a sus alumnos de que formulen y respondan preguntas en la página web de su curso. Andy Taslitz usa páginas web elaboradas en su curso: sus materiales incluyen docenas de

ejemplos, numerosos documentos legales, problemas y otros materiales de aprendizaje.

Varios profesores utilizan las horas de oficinas para establecer conexiones más profundas con sus alumnos y ayudar a los que tienen dificultades. Como dice Steven Homer, “El tercer lugar [en que se da el aprendizaje en mi curso] es aquí en esta oficina. Yo trato de hacer todo lo que puedo para estimularlos a que vengan.” Nuestras observaciones de sus horas de oficina nos mostraron que hubo estudiantes presentes durante todos los noventa minutos asignados. Homer los ayudaba con preguntas que traían sobre lo que debían escribir, organizar, analizar. Respondía directamente a las preguntas cuando le parecía apropiado; otras veces hacía más preguntas guiando a los estudiantes para que desarrollaran respuestas bien meditadas a sus propias preguntas y caminos productivos para seguir adelante. Patti Alleva usa “horas de café” para ampliar el aprendizaje de sus alumnos. “Hago horas voluntarias de oficina abierta. . . Los estudiantes lo saben. . . Me quedo sentada en la cafetería una hora. . . tomando café conmigo misma, pero doy la bienvenida a cualquiera que venga a conversar sobre cualquier cosa del curso que le preocupe o que le interese mucho.”

Las horas de oficina de los profesores son muy productivas en gran parte porque ellos se muestran tan accesibles, como se observó en los capítulos 3 y 4. Un alumno de Meredith Duncan describe ese fenómeno en una forma que es típica: “Es difícil acercársele después de la clase porque, como hay tanta gente. . . Como ella es tan accesible, hay diez personas allí haciendo preguntas .”

Steve Friedland llama a los estudiantes aparte o usa e-mails para tratar de comunicarse con los que tienen dificultades en sus cursos. “Te llama aparte antes o después de la clase. A los que llegan tarde, les manda un e-mail, ‘¿Hay algo que no anda bien? Si no es eso, necesitamos que llegues a la hora’ ” (alumna de Steve Friedland). Las tareas que Friedland asigna suelen incluir mucho más que lecturas: “Yo pienso que gran parte del aprendizaje ocurre fuera del curso, por eso trato de darles no sólo lecturas sino también tareas diversas, como por ejemplo que en Derecho Penal vamos a visitar una cárcel. En Evidencia tienen que observar un caso, ver a los abogados en acción.”

Hiroshi Motomura también hace que sus alumnos visiten tribunales. “Mandó a los estudiantes visitar la corte de inmigración y asistir a audiencias sobre los méritos necesarios para el asilo. Arregló para que la clase hiciera un tour por el centro de detención inmigratoria de Aurora. Todo eso incorporado a las clases regulares y al estudio de casos tal como uno espera ver en la facultad de derecho” (alumno de Hiroshi Motomura).

Uno de los alumnos de Andy Liepold recordaba la experiencia de visitar una cárcel como parte del curso de Procedimiento Criminal de Liepold y lo sorprendió el comportamiento del profesor durante la visita. “Una de las cosas que me quedaron

grabadas más que cualquier otra de esa visita fue que visitamos una celda que estaba ocupada, y al final él [Leipold] le pidió al guardia que no olvidara dar las gracias al preso que ocupaba esa celda. Y el guardia lo miró como pensando que estaba loco ¿saben? Como que ‘¿De qué está hablando?’ Y él, ‘Bueno, ese es el espacio de él... Y nosotros sólo pasamos y lo miramos, y me gustaría que él supiera que apreciamos eso.’ Y era simplemente, saben, esa comprensión de las implicaciones de lo que hacemos, que si llegas a ser procurador o si eres abogado defensor, ahí es donde va a dar esa persona.”

Uno de los alumnos de Nelson Miller se asombró al poder ver a Miller en un contexto de abogados. “Yo participé con él en un proyecto de... fundación de una empresa sin fines de lucro en el que aprendí destrezas legales prácticas sobre cómo se funda una empresa sin fines de lucro trabajando en eso con él, de manera que él supervisaba mi trabajo y modelaba cómo se hacen esas cosas. ¿Qué haces cuando hablas con un cliente? Bueno, yo estaba sentado en una sala mientras él hablaba con los clientes, y lo observaba y aprendía de él.”

Paula Lustbader sostiene que es más probable que los estudiantes aprendan fuera de la clase si el profesor les da ejercicios específicos para completar. “Yo en realidad creo que aprenden más fuera de clase si les das ejercicios dirigidos, preguntas focales para que sepan cómo prepararse para la clase... Hemos tenido varias charlas en nuestra página de TWEN, o sea que pueden hablar de eso entre ellos, dándoles hipótesis y colgando después una gráfica de calificaciones para que puedan evaluarse, y por supuesto yo dediqué un tiempo a explicarles cómo usar esa gráfica de calificaciones.”

Enfrentando problemas desafiantes

Una de las oportunidades que crea el estudio de veintiséis grandes profesores era la de descubrir cómo manejan muchos de los problemas que preocupan a los profesores de derecho. Entre ellos hay una amplia variedad de comportamientos estudiantiles problemáticos, como los estudiantes que parecen llegar a clase sin preparación, dicen cosas incorrectas, usan laptops en clase en forma inapropiada, se muestran excesivamente cínicos, tratan de dominar la discusión o se irritan. Otros problemas que surgieron durante el proceso de nuestro estudio incluyen cómo esos profesores enfrentan preguntas cuya respuesta ignoran; qué hacen para minimizar las trampas o falsificaciones; cómo responden cuando una clase no marcha bien; cómo manejan el problema recurrente de equilibrar amplitud y profundidad; y cómo facilitan discusiones abiertas y respetuosas sobre temas delicados.

Enfrentar comportamientos problemáticos de los estudiantes

En algunos aspectos, los profesores enfrentan todas las formas de comportamiento problemáticas de los estudiantes en la misma forma: con calma, con respeto y con sinceridad. Jamás gritan ni humillan a los estudiantes que tienen comportamientos indeseables. En general operan bajo el supuesto de que los estudiantes actúan de buena fe y quieren hacer las cosas bien y tener buenos resultados. Si encuentran un comportamiento que no aprecian, es probable que lo digan, con frecuencia en una conversación privada con el estudiante responsable. Al mismo tiempo, los profesores tienen conciencia de que su reacción pública a ese comportamiento tendrá efectos sobre el resto de la clase, y no quieren hacer nada que interfiera con el proceso de aprendizaje de los otros estudiantes.

Estudiantes sin preparación

Andy Taslitz trata la falta de preparación como una señal de que el estudiante tiene alguna dificultad y por lo tanto ofrece ayuda. “[Cuando un estudiante no está preparado] Yo trato de animarlo, ofrecerle ayuda extra.” Heather Gerken y Roberto Corrada han adoptado enfoques similares. Tranquilamente informan que llegar sin preparación es inaceptable y prometen llamar de nuevo a estudiante en la siguiente clase:

- “A mí me llamó y yo no estaba preparada... Gerken dijo ‘Luego vuelvo contigo’, y después de clase me envió un e-mail.” “Si te hacía una pregunta y no respondías, te hacía preguntas más fáciles... no te dejaba... tenías que estar preparado” (alumnos de Heather Gerken).
- “Él no te reprende si no respondes a sus preguntas... Pero también observa que, bueno, tú no estabas preparado, tipo ‘Te llamo de nuevo la próxima clase’ ” (alumno de Roberto Corrada).
- “Ella dijo claramente desde el primer día que si no estabas preparada, podías ir y decírselo y evitar que te llamara ese día. No sabías si te iba a llamar, o sea que si no estabas preparada ese día corrías un riesgo, y podrías haberlo pasado fácilmente sin decir nada... Había un estudiante en la clase que no estaba preparado y lo llamaron y se descubrió, y Nancy sólo quedó un momento en silencio y como que levantó las cejas un poquito... y dijo... ‘Ven a verme después de la clase’, y eso fue todo. No hacía falta decir más nada” (alumna de Nancy Levit).

Ruthann Robson describe un abordaje similar pero más elaborado y usa consecuencias progresivas: “Mi regla es que... Yo llamo a alguien, y si te llamo a ti y no estás preparado o estás ausente, entonces ya sabes que te voy a llamar a la clase siguiente. Y si no estás preparado para ésta, te vuelvo a llamar a la siguiente. Y si te llamé tres veces, son tres chances y tu nombre va al decano académico y al decano de los estudiantes para asesoría o terapia... En los primeros años eso causaba mucha ansiedad en la preparación, por eso yo... expliqué qué significa prepararse. Preparación no significa que puedas responder a todas las preguntas.”

Uso de laptops por los estudiantes

Meredith Duncan y Heather Gerken prohíben los laptops en sus clases; ningún estudiante se ha quejado. Otros profesores que hablan del asunto no los prohíben pero expresan muy claramente que les disgusta el uso inapropiado de laptops durante la clase, como explica Ruthann Robson: “Tengo que decir, ‘Si quieres hacerlo, tú estás pagando para estar aquí, dale nomás.’ Por otra parte, yo camino por el salón; llamo a alguno... Una cosa que ocurrió en Procedimiento Criminal: andaba por ahí y vi que alguien tenía su e-mail abierto. [Yo dije], ‘Si lo que estás pensando tiene relación con esta clase y con el ejercicio que estamos tratando de hacer ¿por qué no lo lees para todos?’ Creo que esas cosas se pueden detener con un poco de humor.”

Cuando murió el músico Michael Jackson, Paula Lustbader usó el evento para comunicar su convicción de que Internet durante la clase interfiere con el proceso de aprendizaje.

Con mucho disimulo, al día siguiente entré al salón y dije: “Dios, Michael Jackson murió ayer. Me pasé toda la noche llorando. Miré todas sus viejas cintas. Saqué mi disco Thriller, ya saben, y es tan triste, y yo estaba tan triste.” Y dije: “¿Cuántos de ustedes se enteraron de eso durante la clase? Alcen la mano con orgullo.” Y el 85 por ciento de ellos levantó la mano, y yo entonces, ah, se metieron solos en la trampa ¿no? Y digo: “¿Y cuántos de ustedes pudieron concentrarse en lo que ocurrió en clase después de oír esa noticia?” No pueden estar en Internet. Yo soy tan adicta que tengo que apagar el e-mail si quiero trabajar porque cada vez que hace su ruidito tengo que ir a ver... Les di una larga charla y dije que es una falta de respeto hacia mí; es una falta de respeto hacia sus compañeros; de verdad no los está ayudando para nada... Y después, lo más interesante fue cuando hicimos una cosa artís-

tica... Uno de ellos propuso un estatuto hipotético que decía: “Cualquiera que esté en [internet] durante la clase está faltando el respeto a la profesora.”

Paula Franzese tiene un enfoque más holístico al problema del laptop; ella se esfuerza por incorporar momentos de relajación para mantener a los estudiantes enfocados. “Yo llamo a muchos muchos alumnos durante la clase porque me doy cuenta de que una laptop puede ser una gran ayuda pero también puede ser una gran distracción... A veces incluyo digresiones en la clase simplemente para que tengamos un momento de relajamiento colectivo, en lugar de perder estudiantes individualmente.”

El estudiante dominador

Uno de los alumnos de Roberto Corrada relató un incidente con una estudiante que “quería monopolizar el tiempo con preguntas que podría haber hecho afuera en horas de oficina, hasta que parecía que cada vez que ella hablaba toda la clase suspiraba como diciendo oh... ‘Y por qué está diciendo eso?’ ” Y recordaba muy bien cómo manejó el asunto Corrada, diciendo, “Pero yo respeto la manera como lo resolvió porque nunca fue grosero con ella, nunca la mandó callar ni esquivó sus preguntas... Y aun cuando eso no te pase a ti, si ves que le pasa a otro eso cambia tu percepción de la clase y la percepción del profesor sobre las preguntas. Él siempre la trató con mucho respeto y decía... ‘Bueno, ésa es la respuesta general, pero tú sabes, si tienes más preguntas puedes quedarte después de clase y hablaremos más sobre eso.’ ”

Un alumno de Bridget Crawford recordó que en las primeras tres semanas del curso varios estudiantes varones la desafiaron repetidamente. Según el estudiante, Crawford “lo manejó bien, no entró en el juego.” En cambio “decía: ‘Eso está fuera del tema de esta clase.’ ” El estudiante recordaba que después de varios episodios de éstos nadie volvió a desafiarla, y concluía que Crawford “da la impresión de que podría ser muy mala, pero no quiere.”

El estudiante demasiado cínico

Una de las mayores preocupaciones de Julie Nice son los estudiantes que han llegado a ser excesivamente cínicos, y ha desarrollado técnicas específicas para enfrentarlos.

Además de ser un problema para el profesor, que no lo necesita, es un problema para el estudiante que ha llegado al cinismo extremo. Es muy difícil.

Yo desdichadamente pienso que es más bien endémico en la facultad de derecho, en parte porque nosotros se lo hacemos a los alumnos. Creo que la enseñanza del derecho es sumamente coercitiva y tóxica en el salón de clase. Soy muy sincera con ellos sobre eso. Les digo: “Oh, eso sonó muy cínico. Por favor di algo más para que no tenga que pensar que lo que acabas de decir significa que te has ido totalmente al lado oscuro, porque si te has ido al lado oscuro creo que no puedes aprender nada, creo que nada te importa nada y que no puedes contribuir nada.”... Son momentos difíciles porque estoy diciendo algo muy negativo sobre algo que un estudiante acaba de decir, pero le estoy dando oportunidad de decir algo más.

Rara vez creo que los estudiantes quieran ser cínicos; detestan esa sensación de desesperanza, de manera que estoy tratando de echarles un cable para que digan algo más... De vez en cuando encuentro un estudiante que se cruza de brazos y no habla más. Cuando eso ocurre, sigo con él. Le mando un e-mail diciendo: “Por favor, quiero hablar más sobre eso, quiero entender más. Quizá te entendí mal, o quizá sí estás diciendo lo que creo que estás diciendo, y quiero saber de dónde viene eso, y qué significa para ti, y cómo vas a tratar de hacer una carrera en derecho si ya estás como desistiendo, abandonando.”... La mayoría de las veces creo que agarran el cable. No quieren ser cínicos. Se sienten derrotados; se sienten desmoralizados.

Cómo manejan las preguntas que no pueden responder inmediatamente

Muchos de los profesores que estudiamos responden de la misma manera a las preguntas que no pueden responder de inmediato. “Ella no tiene miedo de decir, ‘Sabes, esa pregunta es realmente interesante. No lo sé, pero déjame que lo vea y para la próxima clase volvemos a hablar.’... Lo hizo varias veces en los dos cursos, y a mí me pareció excelente, en comparación con otros profesores que se sienten acorralados, como un ciervo frente a los faros, y después hablan cinco minutos seguidos diciendo cualquier disparate” (alumna de Meredith Duncan). “Si le haces una pregunta y él no sabe la respuesta... te dirá todo lo que sabe y después dirá, ‘sabes, tengo que averiguar esto’, y después, al día siguiente, lo primero que hace al principio de la clase es decir, ‘Bueno, ésta es la respuesta a...’” (alumno de Andy Leopold).

Clases que salen mal

Cuando una clase sale mal, los profesores son igualmente honestos y modelan el tipo de pensamiento reflexivo, dirigido hacia sí mismos, que esperan que sus alumnos desarrollen. “Yo trato de compartir mi preocupación porque creo que algo no está marchando, o quizá no me estoy expresando bien, o ‘Muchachos ¿qué pasa?... Pensemos en esto que acaba de suceder; compartan conmigo.’ Y uso el comienzo de la clase siguiente para hacer correcciones” (Patti Alleva).

Susan Kuo relata una clase en particular que salió mal:

Una vez, para mi eterna vergüenza... tuve que volver y pedir disculpas a la clase por manejar mal una situación. Ocurrió en South Carolina, justo el día anterior había habido un caso en las noticias, en que aparecía un oficial de policía... persiguiendo a un sospechoso afro-estadounidense... y los oías hablar y varias veces se refirieron a él como “*nigger*”, palabra sumamente ofensiva... Yo advertí a los estudiantes (fueron los estudiantes los que me mandaron el video). Estábamos justamente hablando de raza y racismo y todas las visiones racistas del acusado que pueden aparecer cuando se trata de determinar sospecha razonable o causa probable... Eso había salido en las noticias la noche anterior y entonces yo pasé parte del video de vuelta y los estudiantes decían, “Oh, caramba, esto ya lo habíamos visto.” Pero después un estudiante empezó a exponer hipótesis basadas en eso, y usaba una y otra vez la palabra “*nigger*”... Eso era al final de la clase y los estudiantes se estaban poniendo cada vez más agitados.

Yo no manejé bien eso. Traté una y otra vez de traerlo de vuelta. “Dejando de lado la palabra impronunciable, hablemos de lo que ocurrió aquí; analicemos eso.” Lo interesante es que fue él fue el que vino a verme después de la clase. Yo estaba en mi oficina irritada porque no había manejado bien el asunto y pensando qué haría al día siguiente para arreglarlo. Y él dijo, “Profesora Kuo, creo que necesito que usted me proteja de la clase porque algunos estudiantes están enojados conmigo por cosas que dije en clase, y me dicen que están muy enojados y yo no sé qué hacer.” Yo le dije, “Yo te protegeré a ti, pero también a la clase.”

Al día siguiente llegué diciendo “Lo lamento mucho, no manejé bien ese asunto, y podría haberlo hecho mejor. Necesitamos tener algunas reglas básicas sobre cómo vamos a funcionar en esta clase, saben, reglas sobre cómo vamos a manejar un conflicto.” Después de la clase me sentí mejor porque

varios de los estudiantes que antes estaban enojados conmigo me dijeron que apreciaban que hubiera vuelto para hablar del tema... Es imposible impedir que los estudiantes digan cosas como éstas, pero es posible actuar sobre la cuestión en formas más productivas, que hagan que las personas se sientan reconocidas, no sólo el que habló sino los que escuchaban.

Equilibrio entre cobertura y profundidad

Algunos de los profesores que estudiamos no se planteaban siquiera la cuestión de cuánto material cubrir, pero de los que sí lo hacían la abrumadora mayoría declaró que preferían dar importancia a la profundidad sobre la amplitud del material cubierto. Uno de los alumnos de Roberto Corrada explica cómo éste diseña su programa en una forma que refleje su orientación en relación con esa cuestión: “[En] el curso de Contratos de primer año... seleccionó una cantidad manejable de material sustantivo y destacó eso una y otra y otra vez, como dándose cuenta, probablemente porque ha hecho muchos estudios de pedagogía, de que ni los mejores estudiantes consiguen retener mucha información sustantiva más de seis meses, y por eso tratar de explicar toda la legislación sobre contratos no es tan útil como enseñar los principios básicos y tratar de enseñarlos bien, y enseñarte la destreza de pensar como un abogado, en lugar de enormes cantidades de leyes sustantivas que seguramente te vas a olvidar y que casi seguramente habrán cambiado para cuando te recibas.”

Temas delicados o polémicos

El hilo común en los comentarios que siguen es que los profesores que estudiamos no evitan la polémica; más bien encuentran maneras de alentar las voces disidentes, calmar la discusión y fomentar el respeto entre sus alumnos.

Heather Gerken, por ejemplo, en su curso de Derecho Constitucional se esfuerza por “construir confianza a través de la estructura.” Explica eso diciendo que “para cuando llegamos a los temas polémicos, ya hay confianza, lo cual es importante, especialmente para los estudiantes conservadores.” Se esfuerza por “darles espacio para discutir.” Se concentra en los argumentos y cuando es necesario ajustar el foco de la discusión recuerda casos importantes, haciendo preguntas como “¿Qué aprendimos de... tal caso?” Además describe otra estrategia para ayudar a los estudiantes a expresar opiniones que no son populares. “Hago que los estudiantes representen los papeles de jueces de la Suprema Corte... Les pido que den sus

mejores argumentaciones según la visión del juez... Para los estudiantes es más fácil hablar en nombre de otro. También les digo: 'Defiende a tu juez.' ”

Ruthann Robson crea lo que ella llama una “zona de seguridad”. En su seminario sobre “La Sexualidad y el Derecho” ella y los estudiantes se ponen de acuerdo sobre una señal para la zona de seguridad que permite a los estudiantes detenerse por un rato si llegan a sentirse incómodos con un tema. Sus estudiantes aprecian el hecho de que ella crea una atmósfera en la que los estudiantes se sienten cómodos expresando opiniones no convencionales “Ella la lleva [la discusión] más lejos que la mayoría.” “Robson encuentra la energía de la clase, y da permiso a los alumnos para ‘ir y volver si te hace falta.’ ”

Susan Kuo describe cómo enfrenta los temas polémicos en su clase:

Creo que yo logro salirme con la mía bastante, y para bien o para mal, he aprendido a usar mi tamaño, mi género, mi raza, todas esas cosas, y mi edad o mi apariencia en mi beneficio...

Logro superar los problemas de raza y para mí, como yo soy asiática, creo que algunos de los estudiantes piensan que puedo hablar con cierta autoridad sobre los temas de raza pero sin meterlos en el enfrentamiento entre blanco y negro, en una posición no neutral pero más cómoda para ellos. También creo que debido a mi tamaño y mi género se sienten menos amenazados por mí. Es una de las veces en que siento que gozo del beneficio de la duda en algunos casos en que, por ejemplo, un hombre blanco no lo tendría, especialmente un hombre blanco grandote...

Principalmente cuando estoy tratando un tema más bien incómodo —yo enseño no sólo Derecho Penal sino también Procedimiento Criminal— veo cómo se plantean esos problemas en las cortes y ciertamente en los seminarios que dirijo, que son sobre raza, derecho y justicia social, yo dedico mucho tiempo a preparar los temas por adelantado... Paso mucho tiempo pensando sobre eso y, típicamente, me uso a mí misma como ejemplo de alguna de las hipótesis que ellos están manejando... tuvimos algunos momentos de tensión este año con el caso Getz en particular... Tenía una estudiante de Nueva York que básicamente decía “Bueno, ustedes no entienden cómo es ir en el subte con gente de ese tipo y cuánto te pueden asustar.” La reacción de los otros estudiantes —“gente de ese tipo”— pero ¿qué significa eso? La afirmación de ella era bastante racista. Yo no dejo esos argumentos dando vueltas como un pescado. Yo digo: “¿Qué significa eso exactamente?”... Una

manera como lo he manejado en el pasado y sigo haciéndolo, especialmente en Procedimiento Criminal, es que tengo una cláusula de buena fe con los estudiantes al comienzo del curso.

Kuo reconoce también que no siempre ha manejado tan bien los temas polémicos:

Algunos temas son difíciles de enseñar porque provocan emociones fuertes. Posiblemente el ejemplo clásico es la doctrina sobre la violación, inevitable en el curso de Derecho Penal de primer año, aunque algunos profesores prefieren no incluir el tema... Fue un mal día para mi enseñanza cuando permití que la evidente incomodidad de los estudiantes con el tema y su falta de disposición a tratarlo decidieran si lo cubría o no. En lugar de explorar los casos y acompañar los materiales con más profundidad, lo que hubiera significado enfrentar la tensión en el salón de clase, salté directamente a lecturas sobre hurtos, empujada en parte por mi propio alivio al cambiar de tema. Sin embargo ese apresuramiento fue un error. Los estudiantes mostraron escaso interés por el estudio de los hurtos, y según se vio por lo menos algunos, si es que no muchos, seguían cavilando sobre la violación. En los últimos segundos de la clase una de esos estudiantes levantó la mano y preguntó, irónicamente, "Si alguien viola a una prostituta ¿eso es robo?" Lo cual no sólo provocó estruendosas carcajadas de la mayoría de la clase sino que además impulsó a otra estudiante a gritar furiosa desde el otro lado del salón: "¡Los hombres son tan estúpidos!"

A mí me tomó por sorpresa y no supe enfrentar la situación. Volví a mi oficina preocupada por mi incapacidad de cultivar un ambiente sensible a la posibilidad estadística de que en la clase hubiera víctimas, perpetradores y presuntos perpetradores de violación. También pensé en lo que quería que los estudiantes sacaran de nuestro estudio de la violación. No quería que se llevaran la idea de que la violación es cosa para tomar en broma. Quería, entre otras cosas, que considerasen cómo las normas sociales han conformado la manera como se aplica la legislación sobre la violación (y viceversa). Finalmente decidí incluir en el examen final una pregunta que pidiera a los estudiantes expresar su punto de vista sobre la reforma de la ley sobre la violación y el elemento de no consentimiento. Al comienzo de la siguiente clase hablé brevemente sobre la importancia y los desafíos de la legislación sobre la violación. Les comuniqué mi plan de incluir en el examen una pregunta

sobre un aspecto de la ley sobre la violación, y para asegurarles un tiempo adecuado para reflexionar les dije cuál iba a ser la pregunta.

El resultado neto de mi tentativa de arreglar mi falla anterior fue una pila de respuestas bien consideradas a mi pregunta. Algunos estudiantes criticaron la reforma de la ley, otros propusieron sugerencias para mejorar las leyes. Todos expresaban comprensión de las inquietudes políticas que envuelven el polémico y conflictivo tema de la violación. Al utilizar el examen final para obligarlos a considerar el asunto con más seriedad, logré hacer de la doctrina sobre la violación un aspecto importante de su estudio del derecho penal. Otro resultado más general de la experiencia, además del mordaz recordatorio de que hay que prestar atención a los signos de inquietud en la clase, es que las fallas de enseñanza deben ser enfrentadas directamente y los errores deben ser corregidos.

Comienzo y terminación de las clases

Los profesores empiezan y terminan sus clases en formas muy variadas. Como ya se dijo en este mismo capítulo, muchos de los profesores que estudiamos inician cada clase repasando los conceptos más importantes de la clase anterior, articulando los objetivos de la presente y describiendo lo que se va a hacer ahora. Don Hornstein, por ejemplo, dice, “Yo oriento el día con lo que hemos estado haciendo... Hago un pequeño repaso, así sea de dos o tres minutos, cuatro minutos, sólo para recordarles lo que hicimos. Pero eso ciertamente me parece necesario: no doy por sentado, con todas las otras clases que tienen y demás... que recuerdan la clase pasada tan bien como yo. Por eso los llevo de vuelta al vocabulario y a la línea de pensamiento en que estábamos.”

Otros profesores empiezan con un artículo de periódico actual, como por ejemplo Tina Stark: “Los estudiantes tienen que estar al tanto del mundo de los negocios... necesitan *The Wall Street Journal*. Empezamos la clase con entre cinco y diez minutos de charla sobre asuntos actuales en el mundo de los negocios.” Paula Franzese empieza expresando su entusiasmo por el curso y su expectativa de que los estudiantes sientan lo mismo; la vimos iniciar su clase exclamando: “¡Expertos en propiedad!” y hace lo mismo después del intervalo. Heather Gerken hace “‘una vuelta rápida’ al comienzo de la clase en que repasamos la clase del día anterior, doctrina y teoría... [y discutimos] qué es lo que impulsa la doctrina.”

Los profesores casi nunca terminan la clase diciendo simplemente que se ha acabado el tiempo. Muchos anuncian qué se va a estudiar en la clase siguiente. Por

ejemplo, Rory Bahadur dedica los últimos cinco minutos a consolidar lo que los estudiantes han aprendido. Con frecuencia les pide que escriban lo que aprendieron en clase ese día y dice: “Dejo cinco minutos al final de la clase para una recapitulación general de la clase, por ejemplo. En una clase reciente... no tuve tiempo para recapitular, de manera que al principio de la clase siguiente les puse una especie de cuestionario sobre lo que habíamos hecho en la anterior.” Bridget Crawford usa los últimos minutos para repasar los puntos clave de esa clase: “Trato [de cerrar bien todo] y si se me acaba el tiempo les digo que en la próxima clase empezaremos por repasar rápidamente los cuatro puntos que acabamos de ver.”

Comienzo y terminación del curso

Los profesores dedican particular atención a la forma como empiezan y terminan sus cursos. Cada uno de ellos identifica un conjunto muy específico de objetivos y planea actividades para aprovechar esos momentos mágicos en que presumiblemente tienen el máximo grado de atención de los estudiantes.

Comienzo del curso

Para algunos, el primer día de clase es un momento para crear comunidad. Para Cary Bricker, crear conexiones entre sus alumnos es una forma de ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos siendo vulnerables durante el curso, y una lección sobre cómo ser un buen abogado:

Los hacemos ponerse de pie en grupos de ocho y contarnos una historia de sus propias vidas con mucho contacto visual. Gran parte de lo que creo que hace un comunicador eficaz en el contexto de un proceso es tomar al jurado y colocarlo donde debe estar. Entonces están viendo el accidente de auto o están viendo el asalto si el procurador o lo que sea, y ahí está la conexión emocional de que hablábamos antes en que si el abogado cree en el caso entonces el jurado va a creer en el caso.

Bueno esas son historias personales que... esos estudiantes... realmente creen. Entonces la idea no es que vengan y hagan confesiones, aunque tenemos muchos, muchos que lloran cuando hacen su presentación... Pero así es como comenzamos esa clase. Y eso es algo muy premeditado. Por un lado sirve para romper el hielo de manera que en adelante cada uno va a confiar más en

los demás, porque después que uno ha hablado de cosas algo personales... y decimos “Lo que ocurre en Las Vegas no sale de Las Vegas” y es en serio. Pero también les enseña y todo el mundo ve [y piensa] “¡Oh uau! Yo sentí eso, saben, realmente sentí esa conexión emocional con esa historia y con esa persona.” Y entonces yo digo... “Así es como se empieza. Así es como se termina. Con ese mismo compromiso y esa misma emoción. No pierdan eso.”

Paula Franzese se conecta con sus alumnos compartiendo su perspectiva sobre los profesores. “En la primera clase les hago una promesa, y les digo que la enseñanza es un fideicomiso sagrado, y les digo que para bien o para mal nunca olvidamos a nuestros profesores. Les cuento cómo estuve enamorada de mi maestra de primer año.”

Bridget Crawford establece la conexión con sus grandes grupos utilizando el humor y la diversión. “En general les doy una canción el primer día y otra canción el último día... Yo, ellos escribimos una nueva cada semestre. Depende. O sí no, un poema; una vez fue una parodia de Hamlet: ‘Gravar o no gravar, ésa es la cuestión.’”

Otros profesores dan la bienvenida a sus alumnos, exponen el plan general del curso y planean una actividad o interacción de aprendizaje definitoria que prepara el escenario para el resto del curso, como explica Steve Friedland:

Yo trato de iniciar cada curso con un problema. Quiero atraerlos hacia el interior. Quiero que vean lo que va a pasar aquí. Es de esto que estábamos hablando: material aburrido contra material apasionante.

Evidencia: no voy a empezar por el estatuto. Voy a empezar con objeción, respuesta, fallo. Y en Derecho Penal voy a empezar con “Bueno, acá tenemos un problema: esto es lo que está ocurriendo ahí afuera. ¿Cómo debería manejarlo la sociedad?” Después seguramente planteo lo que yo llamo un marco para el curso. Por lo menos es una manera de entender gran parte del curso. Derecho Penal tiene algunos elementos que se repiten una y otra vez... entonces yo trato de orientarlos como un GPS, esto es el gran cuadro global, y les doy una idea de para dónde vamos en cada curso.

Trato de verlo como un diario de viaje. “Vamos a pasar por estos trece países. Puede parecer como que son tres días, pero miren que nos vamos a divertir haciendo todo esto.” Trato de hacerlo así como para generar un preestreno. Nos vamos en un crucero, y yo les estoy hablando de la malaria y todas las otras cosas que hay ahí afuera, la enfermedad de los legionarios y la mala comida, y vamos a encontrar mal tiempo... Trato de mostrarles que va a haber cosas buenas.

Como ya se ha dicho, Hiroshi Motomura a menudo inicia sus cursos preguntando a sus alumnos cómo prefieren aprender. “Les hago dos preguntas... Una de las cosas que les pregunto en ese contexto –y les doy un ejemplo de lo que quiero decir— es ¿eres un estudiante visual? ¿Te gusta ver el cuadro grande, o eres una persona de detalles? ¿Lees? ¿Qué haces cuando estás en clase? Y recibo respuestas de todas clases... Quiero obtener respuestas específicas de determinadas personas... en una clase de cuarenta a lo mejor recibo entre cinco y diez respuestas sumamente específicas de las que tengo que tomar nota. Pero para los demás la cuestión es hacer que capten que en la clase hay otras personas que aprenden de maneras muy diferentes.”

El primer día de clase, Philip Prygoski presenta un cuidadoso panorama del curso. “Yo inicio mis cursos dándoles un panorama general de hacia dónde vamos. Quiero decir, la semana pasada les dije, y hoy les volví a decir, ‘Miren, acá nosotros en realidad sólo hacemos tres cosas: revisión judicial, separación de poderes y federalismo.’ Y en Derecho Constitucional I, continué diciendo: ‘Lean cuidadosamente los artículos uno, dos y tres. Vamos a examinar los tres artículos en relación con las tres ramas.’ ”

Final del curso

Como se explicará en detalle en el capítulo 8, varios de los profesores hacen algún tipo de revisión al término de sus cursos o de alguna manera reconocen, en forma seria y respetuosa, que sus alumnos tienen preguntas sobre sus exámenes finales. El cierre de Rory Bahadur para su curso de Derecho Civil ha llegado a ser una institución venerada en su facultad de derecho. Un sábado poco antes del fin de las clases, Bahadur pide a sus alumnos que escriban una respuesta a una hipótesis del tipo de las usadas en los exámenes y después, utilizando una categoría creada por él mismo, les da feedback de sus compañeros. La jornada termina con una gran fiesta; Bahadur se pasó el día anterior preparando una gran barbacoa de cerdo para toda la clase (para los que no comen carne de cerdo hay pollo o un plato vegetariano).

Otros prefieren terminar el curso con una ceremonia o, como Bahadur, con una fiesta.

Paula Lustbader concluye con un juego que es también un repaso y a continuación, después del examen, invita a una gran barbacoa en su casa. “Jugamos charadas para revisar en forma sustantiva todo el curso... Los estudiantes tienen diferentes delitos para los cuales tienen que crear todo un escenario, y los dividimos en alrededor de dieciocho grupos. Y cada grupo viene y hace lo suyo y el resto de la

clase debe hacer un análisis. Tienen que ubicar el asunto y analizarlo... y después... yo les hablo de que quizás hayan pensado que iban en el ómnibus local, pero están en el expreso. Y van a hacer grandes cosas, y siempre rogamos que encuentren el trabajo apropiado... e inmediatamente después del examen —el examen termina a las 12:30— vienen a mi casa para el asado de cierre.”

Heather Gerken concluye las sesiones de su seminario con una comida en su casa y sus grupos más grandes con diversión: un concurso de poesía. Dice: “Con los seminarios, invito a todo el grupo a mi casa para compartir queso y vino. Con Derecho Constitucional, tenemos un repaso el día antes del examen. En Derecho Constitucional y Procedimiento Civil... tenemos un concurso de poesía en que cada estudiante debe escribir un poema malo sobre el tema.”

Hiroshi Motomura termina su curso sobre Derecho e Inmigración con la canción de Woody Guthrie sobre los deportados de los años cuarenta. También le gusta recordar a los estudiantes cuánto han aprendido y reforzar la idea de que cada estudiante puede y debe entender el curso individualmente. “Con frecuencia tengo que convencerlos de cuánto contenido, cuánto conocimiento han llegado a dominar, cuántas destrezas han adquirido, pero también cuán manejable es esta selva que ahora pueden ver realmente... Les digo... ‘Al final del día quiero que sigan resumiendo su resumen de manera que se vaya haciendo cada vez más corto y me lo traigan. Aquí está un resumen de todo lo que hicimos en una página, pero pueden organizarlo de muchas maneras diferentes.’”

Steven Homer también termina sus clases animando a sus alumnos. “Yo trato de darles una charla animadora... comparto con ellos lo especial que es para mí verlos crecer como abogados y lo que es esa experiencia para mí... También tengo algún consejo práctico, ‘Yo siempre llevo una lapicera’ y cosas de ese tipo. Siempre les digo ‘Nunca pienses que eres estúpido sólo porque algo es nuevo para ti. Nunca pienses que eres estúpido porque estás nervioso por algo.’ Son cosas radicalmente diferentes.”

Nelson Miller y Patti Alleva concluyen sus cursos con puntos más temáticos, o del cuadro grande. Nelson Miller dice a sus alumnos “algunos colegas que conocí como adversarios... acabaron siendo amigos. Como para decirles, ‘Ustedes también van a ingresar a una comunidad de profesionales.’ Y ustedes van a tener este significado de la profesión, y lo tendrán dentro de la comunidad de personas que ustedes respetan y valoran igual que ellos a ustedes.” Patti Alleva intenta dejar a sus alumnos con una manera nueva de ver el curso, lo que ella llama “un ligero cambio de perspectiva”. Por ejemplo, en Procedimiento Civil, “hablamos de justicia... y yo hago un rápido recorrido por todos los temas y las reglas que hemos cubierto... trato de mostrarles

cómo todos tienen relación con la equidad. O sea que al final lo más importante en algunos sentidos es la equidad, si tratas de aplicar, interpretar y vivir esas reglas.”

Conclusión

Al término de sus cursos, los profesores que estudiamos se han agotado en el esfuerzo por enseñar, conectar, hacer una diferencia en la vida de sus alumnos. Para algunos, todo lo que les queda el último día son lágrimas. “Yo siempre lloro [el último día]. Les digo que fue una alegría enseñarles. Les pido que sigan en contacto” (Tina Stark). “Al final no puedo decir nada. Se me caen las lágrimas” (Ingrid Hellinger).

