

Una experiencia  
de reforma  
curricular:

El Plan de estudios  
de Derecho  
de la Universidad  
Diego Portales

#### Resumen

La escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales fue fundada en 1982, recibiendo a su primer contingente de alumnos el año siguiente. Fue creada al amparo del DFL 1, de 1981, Ley Orgánica Constitucional de Educación, que permitió la creación de nuevas universidades, distintas de las tradicionales existentes, esto es, universidades estatales y de la Iglesia.

---

**Andrés Cuneo  
Macchiavello**

Decano, Facultad de Derecho,  
Universidad Diego Portales

## Abstract

The Law School of the Diego Portales University was founded in 1982, receiving their first group of students next year. She was created under the education law of 1981, which permitted the creation of new universities, others than the traditional ones, like the public and confessional universities.



## 1. Introducción.

Las nuevas universidades creada al amparo del DFL 1, de 1981, desarrollaban carreras que podían ganar su autonomía, conforme al referido Decreto con Fuerza de Ley, luego de un proceso de examinación. El sistema asumía que profesores examinadores, provenientes de las universidades tradicionales, tomaban los exámenes de fin de año, en las universidades en proceso de obtener su autonomía. Dependiendo del nivel de los resultados de esos exámenes, y luego de un proceso relativamente extendido en el tiempo, las universidades privadas obtenían su autonomía y podían otorgar sus propios grados y títulos.

Hacia 1991 se introdujo una modificación en el sistema de licenciamiento de las universidades privadas pasando, las que así lo deseaban, a un sistema de acreditación en el cual se lograba la autonomía, a través de un proceso de evaluación, sobre la base de definir un proyecto de universidad, planificar sus actividades de un modo consistente sus los objetivos y mostrar los rendimientos esperados.

La Universidad Diego Portales eligió el sistema de acreditación y logró su autonomía en 1993. Fue una de las tres primeras en conseguirla.

En el sistema inicial, la Universidad examinadora ejercía, por la vía de la examinación, un alto grado de control, que permitía un margen muy limitado de innovación, tanto en el contenido de la enseñanza,

como en los métodos de la misma y en los sistemas de evaluación.

La escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales, examinada por la Universidad de Concepción, por casi diez años, no pudo desarrollar un proyecto propio, al menos hasta obtener su autonomía para dar, ella misma, los grados académicos.

Con todo, durante el período previo a la autonomía, la facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales fue creciendo en cuanto a sus recursos y también al reconocimiento de su calidad académica, debida inicialmente a la calidad de los profesores que logró reclutar. Muchos de ellos habían sido despedidos, cesados o derechamente habían abandonado las universidades tradicionales en razón de la intervención militar sobre las mismas, establecida en 1973. Estos académicos se sintieron atraídos, desde comienzo por los aires de libertad académica y pluralismo que circulaba por la casa de estudio.

Hacia 1995, Nuestra Facultad ya tenía un Centro de Investigaciones Jurídicas, concentrado en el ámbito de los aspectos jurídicos de las políticas públicas y contaba con un reducido número de profesores de jornada, dedicados a la tarea académica, muchos de los cuales tenían menos de 30 años y había sido reclutados de entre los mejores egresados o ayudantes de las universidades tradicionales. El resto del cuerpo académico estaba conformado por profesores de dedicación solo parcial. Muy pronto, por otra parte, empezó a perfilarse un conjunto de egresados de la propia facultad de Derecho de la UDP, que comenzaron a asumir responsabilidades académicas.

En los años finales de la década del 90, la Facultad comienza un proceso de autoevaluación que, naturalmente, deriva en un proceso de reforma, como un intento de crear un plan propio para los estudios de estudios del Derecho.

Este plan queda configurado a fines de la década y se decide ponerlo en práctica con el primer año del año 2000.

El programa se ha puesto en práctica, consistentemente, a lo largo de los primeros años de la actual década y, en 2004, egresa la primera generación formada conforme a sus directrices.

## 2. Perfil de egreso.

La comisión a cargo del diseño del nuevo plan inició su trabajo definiendo el perfil de egreso del educando, reconociendo que el programa tenía una doble vertiente: una propia del grado académico de licenciado en derecho y, al mismo tiempo, otra mar-

cadamente profesional para obtener el título profesional de abogado.

La comisión de reforma produjo un perfil de egreso expresado en competencias o conductas generales, que debían poseer los egresados, al término de su formación académica. Dicho perfil estaba llamado a determinar, por la vía de la especificación, los objetivos más particulares de las distintas actividades curriculares, esto es, cursos, talleres, seminarios, prácticas, clínicas, etc.

Tales competencias generales, en la vertiente más académica de la formación, son las siguientes:

- 1) explicar, problematizar y criticar el Derecho existente y los supuestos, ideológicos y pragmáticos en que éste se sustenta;
- 2) elaborar propuestas para enfrentar problemas jurídicamente relevantes, ya sea para la previsión o resolución de casos u otra forma de adopción de resoluciones;
- 3) argumentar e intervenir en el debate en torno a problemas jurídicos, a través del desarrollo del razonamiento lógico, práctico y discursivo;
- 4) situar y comprender al Derecho como una dimensión expresiva de la convivencia humana y como práctica social significativa, dotada de instrumentos específicos de motivación de la conducta humana;
- 5) situar e integrar al Derecho en el conjunto de las ciencias sociales y naturales, y de las artes y de las humanidades, estableciendo con ellas relaciones interdisciplinarias significativas;
- 6) buscar y utilizar la información jurídica disponible y pertinente en las distintas disciplinas jurídicas, a través de la investigación, manejo y registro de las fuentes del conocimiento jurídico;
- 7) usar el conjunto de las técnicas y las convenciones propias de la investigación académica, en particular las técnicas bibliográficas, de modo de seleccionar, planificar, organizar, redactar y exponer distintas clases de documentos en uso de los juristas;
- 8) comunicarse y expresarse de modo verbal y escrito.<sup>1</sup>

Por su parte, las competencias generales profesionales expresadas en términos de conductas esperadas son las siguientes:

- 1 abogar, esto es, defender un determinado punto de vista jurídico ante quienes deben tomar

<sup>1</sup> Facultad de Derecho, Universidad Diego Portales, Informe de Autoevaluación de la carrera de Derecho de la Universidad Diego Portales preparado para obtener la acreditación ante la Comisión Nacional de Acreditación del Pregrado, CNAP, Santiago Octubre 2005, página 12.

- decisiones, sean estos tribunales de justicia o agencias administrativas;
- 2 negociar, mediar y arbitrar;
- 3 aconsejar acerca de la regularidad de una determinada opción y sobre las diversas alternativas, y sus ventajas relativas, que ofrece el sistema jurídico;
- 4 actuar a favor de intereses públicos y privados, individuales, colectivos y difusos, a fin de obtener que los órganos de decisión social o política adopten un determinado punto de vista o curso de acción;
- 5 formular o ayudar a formular derecho positivo, a través de la actividad asesora de los órganos políticos;
- 6 participar en el proceso de planificación pública o empresarial o individual, informando los marcos jurídicos existentes y proponiendo las medidas necesarias para poner en práctica lo decidido;
- 7 crear o aplicar el derecho a través de la técnica contractual, la regulación administrativa o la decisión judicial.<sup>2</sup>

### 3. Instrumentos educacionales para el logro de los objetivos.

La Comisión seleccionó tres estrategias básicas dentro de las cuales debían orientarse los recursos educacionales para producir los cambios que se deseaba desarrollar: (a) incrementar el grado de flexibilidad curricular; (b) ampliar la gama de objetivos educacionales que se debían conseguir a través del proceso de enseñanza aprendizaje; y (c) enriquecer el inventario de los métodos de enseñanza y evaluación.

#### 3.1. Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular obviamente no es un fin en sí mismo, es un instrumento para alcanzar ciertos fines deseados en el proceso de enseñanza aprendizaje. La Comisión optó por incrementar el grado de flexibilidad en dos sentidos: (a) en lo que se refiere a crear secuencias con el mínimo indispensable de prerrequisitos en el currículo obligatorio; y (b) también crear opciones para producir un cierto grado de especialización en docentes y alumnos y el mejor aprovechamiento de la oferta curricular. No fue necesario establecer la semestralización - que es un

procedimiento que facilita la aplicación de un sistema flexible - pues existía desde antes.

Se indica en el párrafo anterior que la flexibilidad permite un mejor aprovechamiento de los recursos docentes, sea en un sentido vertical, es decir en la línea de los prerrequisitos, sea en la horizontal de las opciones entre las actividades ofrecidas.

En efecto, mientras más cortas sean las secuencias de cursos que se suponen unos como previos a otros se hace menos necesario ofrecerlos permanentemente pues, en caso de reprobación o implicarán, necesariamente, un alargamiento de la carrera del alumno.

El mismo efecto se produce con la flexibilidad horizontal, ofreciendo una gama de actividades opcionales que tampoco es necesario ofrecer todos los semestres.

En la enseñanza jurídica en Chile se ha ido imponiendo, paulatinamente, y muy a pesar de las concepciones más conservadoras, la necesidad de contar con algún tipo de currículum electivo. En efecto, el desarrollo del Derecho y de algunas otras disciplinas vinculadas él, hacen imposible el enfoque enciclopedista, de los programas de enseñanza del Derecho, de buena parte del siglo XX.

Lo anterior conduce a estructurar un cuerpo obligatorio y común de conocimientos, destrezas y criterios, constituido por la matriz profesional y la apertura a profundizaciones, especializaciones y desarrollo de destrezas en áreas optativas determinadas, no sólo por razones epistemológicas, sino también en consideración a los roles profesionales reconocidos en el sistema jurídico.

No puedo dejar de mencionar, en este punto, que la distinción aludida entre conocimientos, destrezas y actividades orientadas a lo profesional o a lo académico, no es tajante; es más bien una cuestión de grado. También hay tener en cuenta que los cursos predominantemente destinados a conocimientos pueden clasificarse de acuerdo al ámbito de su adscripción disciplinaria, al Derecho Público y al Privado y también según su contenido a profundizaciones o especialización.

Esta última categorización, entre profundización y especialización, alude a diferencias de los contenidos, los cuales pueden ser el desarrollo, en mayor profundidad, de un contenido que forma parte de las materias obligatorias, por pertenecer a la matriz profesional, en el primer caso; y actividades destinadas a la especialización, que amplían el ámbito de los conocimientos, destrezas y criterios, no abarcados en el currículum común pero, por regla general, de apli-

<sup>2</sup> Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, Informe citado página 14.

cación más inmediata en el ejercicio profesional, los segundos.

Las dosis de cada un de estos contenidos debe resolverse en función de los objetivos del plan de estudios y se expresa, principalmente en la que llamaba flexibilidad horizontal.

El currículum reformado de la escuela de Derecho de la UDP presenta una flexibilidad horizontal equivalente a un 30% de los créditos, en términos absolutos, más una flexibilidad relativa, constituida por asignaturas que se deben tomar obligatoriamente, pero que ofrecen dos o más modalidades que los alumnos pueden elegir, como por ejemplo, clínicas especializadas (civil, penal, laboral, familia o de interés público) o cursos monográficos (Derecho Internacional Público II o Filosofía del Derecho).

Se supone, en esta estructura curricular, que el 30% de cursos electivos mencionado en los párrafos anteriores se debe completar, por los alumnos, en base a una pauta que da un cierto sentido, por la vía de la concentración, en las opciones que el alumno pueden efectuar, con un número mínimo de créditos en cada una de estas tres áreas: destrezas, Derecho Público y Derecho Privado. El resto de los créditos son de libre elección absoluta, naturalmente, dentro de un menú que se ofrece semestralmente.

### 3.2. Los objetivos de la enseñanza para el nuevo plan.

Se ha indicado más arriba que el nuevo plan entiende por objetivos de la enseñanza a aquellos cambios conductuales que se supone que experimenta el alumno que sigue la secuencia completa de actividades curriculares. Estas conductas terminales, obviamente, se relacionan con los objetivos generales identificados a propósito del perfil de egreso.

El plan de estudios hace explícita la existencia de objetivos (o conductas) de naturaleza cognoscitiva, esto es, ampliamente hablando, conocimientos; pero también los hay de naturaleza afectiva, o sea, estimaciones, capacidad de juzgar; y también capacidades de obrar o de hacer, estos es, destrezas. Del mismo modo, reconoce que estos objetivos tienen rangos de menor a mayor complejidad, como ocurre con el ámbito de las conductas cognitivas, las cuales, en un orden de complejidad creciente son, por ejemplo, las competencias para conocer, comprender, comparar, aplicar, analizar y sintetizar, para mencionar algunas todavía bastante generales.

Por ello, la identificación y diseño de los objetivos propios de cada asignatura resulta esencial en el plan de estudios en, al menos, dos sentidos:

en primer lugar porque esa comprensión distribuye adecuadamente la responsabilidad de los profesores en la formación final del egresado y, segundo, porque determina el tipo de métodos que se deberá usar para obtener los cambios conductuales que se buscan.

La distribución de las responsabilidades alude a que el perfil del egresado exige que al alumno, al término de sus actividades educacionales, deba estar dotado de una batería de conocimientos, habilidades y criterios que no surgen espontáneamente de su pura exposición al cuerpo de conocimientos que integran el saber jurídico. Si se quiere desarrollar la capacidad para emplear, útil y adecuadamente, los conocimientos, las destrezas en el obrar y los criterios para discernir, es indispensable que el alumno, durante la carrera, se ejercite en cada uno de estos ámbitos y, también, en los distintos niveles de complejidad que ellos pueden presentar.

La adecuada identificación de los objetivos permite estructurar un plan de estudios bien equilibrado en cuanto a las distintas competencias envueltas en el proceso de formación del licenciado-abogado y, también, ordenar la secuencia de actividades a partir de objetivos más simple hasta llegar a los que son significativamente complejos.<sup>3</sup>

La identificación de los objetivos permite evaluar la contribución que cada rama del derecho, asignatura o contenido, hace a la formación jurídica, proporcionando un criterio útil para discriminar entre contenidos indispensables, complementarios y eventualmente electivos. No hay duda que la respuesta a preguntas tales como qué y cuánto Derecho Civil, por ejemplo, debe adquirir el alumno, sólo tienen respuesta en función de los objetivos educacionales. Esto es indispensable en la estructuración del plan de estudios y una herramienta eficaz para simplificar los siempre recargados currícula de Derecho.

La identificación de los objetivos no es una tarea sencilla puesto que nos fuerza, sin demasiada guía, a quienes cultivamos o ejercemos el Derecho, a reflexionar sobre que y como lo llegamos a conocer, sobre como actuamos en el ejercicio de nuestras competen-

<sup>3</sup> No puedo dejar de mencionar aquí que la generalmente creciente insatisfacción de los estudiantes de derecho, respecto del plan de estudios tradicional, se relaciona justamente con este aspecto. Ella puede estar ordenada conceptualmente pero no secuencialmente, de menor a mayor complejidad de objetivos. Todos los objetivos son aproximadamente del mismo rango, básicamente recordar un cierto volumen de información. Esto puede explicar la pronta inclinación por la práctica profesional durante los años de estudio, el diletantismo en disciplinas más o menos relacionados con el Derecho y, en no pocos casos, el abandono de la carrera.

cias y como enjuiciamos. Ésta, generalmente, no es una actividad consciente y espontáneamente.

A fin de ir profundizando en esta elaboración consciente de los objetivos educacionales del programa de estudios, las normas reglamentarias de nuestra escuela imponen, a los docentes la obligación de elaborar, semestralmente, un plan de trabajo en el cual, entre otros aspectos, deben mencionar cuales son los objetivos generales de la asignatura a su cargo y también los objetivos específicos de las distintas unidades que lo componen.

Particularmente útil, en este aspecto puede resultar la configuración de cursos de destrezas, tales como talleres de análisis jurídico (un curso de pequeñas secciones orientado a las destrezas jurídicas básicas) y las asignaturas de práctica, ya que exigen una reflexión sobre los contenidos y una mayor elaboración de los mismos. También el interés por renovar los métodos de evaluación fomenta esta tarea esencial.

### 3.3. Los métodos de enseñanza.

El nuevo plan de estudios enfatiza en la necesidad de centrar la enseñanza en el alumno y en incentivar su participación en el desarrollo del proceso educativo. Insiste, por ello, en la importancia de aplicar una diversidad de los métodos y en su adecuación a los objetivos de la carera y de la respectiva asignatura.

Dentro de los propósitos indicados, la política docente puesta en práctica enfatiza en la necesidad de emplear métodos activos de enseñanza, el casuismo y la relación de los contenidos con la realidad social y la práctica profesional.

En tal sentido, la escuela recomienda, a sus docentes, la restricción de la clase magistral o conferencia a aquellos contenidos que el alumno no puede encontrar, por sí, en otras fuentes y la utilización del diálogo en clase, el desarrollo de casos reales o simulados, los trabajos (más o menos extensos) de investigación dirigida, los talleres y seminarios.

También se fomenta y facilita la preparación de material de clase para los alumnos. A través de su página web, la universidad pone a disposición de cada uno de sus docentes una página por cada uno de las actividades curriculares a su cargo. A través de este recuso el profesor publica sus materiales de enseñanza y se comunica con sus alumnos. Cada uno de los alumnos dispone de acceso a la página y de una casilla de correo.

El propósito declarado de centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos no puede concebirse sin tener una retroalimentación acerca de

la opinión de los destinatarios del proceso. Con tal fin la Facultad aplica una encuesta semestral, por medio de la cual se recoge la opinión de los alumnos, principalmente relacionada con la docencia, su contenido y el cumplimiento de los deberes de los académicos y la pone en conocimiento de las autoridades de la Facultad y de los docentes, para inducir su auto evaluación.

Con la sola limitación señalada más arriba, en orden a que los docentes deben poner énfasis en los métodos que centran la enseñanza en el alumno, los académicos gozan de amplia libertad para el desarrollo de las actividades curriculares a su cargo. La dirección docente sólo exige consistencia entre los objetivos que enuncia el profesor, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación.

### 3.4. La evaluación.

Los documentos de reforma muestran especial preocupación sobre los métodos de evaluación y la capacidad de los docentes para aplicarlos.

Este énfasis está motivado por varias causas que sólo son separables para los fines de análisis. Se esbozan, a continuación algunas ideas

En primer lugar hay que examinar lo relativo a la finalidad del instrumento. La evaluación, en este sentido, es primariamente un instrumento para determinar el grado de cumplimiento, en cada uno de los alumnos, de los objetivos que se propone el curso o actividad. En este respecto, quien evalúa desempeña una función de fe pública, puesto que da testimonio público de la aptitud, del futuro licenciado, en el ámbito de la correspondiente disciplina.

La evaluación tiene también, al menos, otras dos funciones que se ponen en función cuando toma, como objeto evaluado, al universo constituido por el conjunto de los alumnos que forman parte del respectivo curso o actividad.

En esta perspectiva la evaluación puede informar acerca de la eficacia del proceso de enseñanza, para obtener que el alumno adquiera los conocimientos, destrezas y criterios que informan el respectivo plan de trabajo y, también, acerca de la idoneidad del propio profesor para desarrollar el proceso de enseñanza que se ha propuesto.

También la evaluación puede tener la virtualidad de medir la factibilidad de los objetivos que se han propuesto, y llamar la atención sobre aquellos que pueden ser excesivamente ambiciosos o que no concuerdan con los procedimientos de enseñanza que se han aplicado en la correspondiente asignatura.

Finalmente, hay que tener en cuenta que los procedimientos de evaluación juegan un rol estratégico del primer orden en la planificación de la enseñanza, ya que ellos determinan, en definitiva, las características de las actividades curriculares. Ello porque la actitud de alumno, durante el desarrollo de la actividad, se determina fundamentalmente por el modo como será evaluado. En efecto, por ejemplo, muy poco se podrá obtener, durante el desarrollo de una actividad, de un alumno, que será evaluado a través de un procedimiento oral y memorístico. Por el contrario, la certeza que el alumno será evaluado sobre la base de su efectivo uso de ciertas destrezas, que se debe adquirir durante el desarrollo de la actividad curricular, por medio de la correspondiente ejercitación, constituirá un fuerte incentivo para su activa participación.

En vista de la importancia estratégica de la evaluación, la Comisión de reforma fue particularmente cuidadosa en su diseño, de modo de poner los incentivos necesarios para producir los cambios buscados y eliminar aquellos sistemas o instrumentos, de evaluación, - como la excesiva memorización - que fueran disfuncionales a las reformas.

En sistema de evaluación puesto en práctica a partir del año 2000 se caracteriza principalmente por:

- a producir consistencia entre los procedimientos de evaluación y las competencias que constituyen los objetivos educacionales de la respectiva asignatura, usando la forma oral, solamente cuando se trata de evaluar justamente destrezas de tal naturaleza.
- b desalentar fuertemente el énfasis que la enseñanza tradicional del Derecho ponía en la memorización de conocimientos. Para ello se estableció el derecho de los alumnos a consultar las fuentes legales principales, durante el curso de todos los controles.
- c Privilegiar, de un modo especial, las competencias relacionadas con la aplicación de los conocimientos. Esto se consigue mediante el intenso uso de casos, en los controles y en la adopción de la forma escrita como procedimiento regular de examinación.
- d Concentrar los controles de mayor ponderación, esto es, pruebas solemnes y exámenes en temporadas breves, con suspensión de clases, de modo de dificultar el calentamiento de última hora. Así, en los restantes periodos, los alumnos tendrán el tiempo suficiente para pre-

parar, en forma permanente, sus materiales de clase y demás trabajos.

- e Emplear procedimientos de evaluación común en aquellas asignaturas desarrolladas por dos o más profesores paralelos (en la práctica casi todo el currículo obligatorio), de modo de uniformar los criterios de evaluación y objetivos de enseñanza.
- f Sustituir, el examen final para obtener el grado de licenciado, por uno constituido por dos fases: una primera de habitación, es decir, destinada a determinar si el candidato a licenciado tiene los conocimientos y destrezas básicas para recibir su grado y una segunda fase destinada a evaluar principalmente las competencias profesionales, mediante un examen consistente en la resolución de un caso, por medio de un informe escrito y su posterior defensa oral, ante una comisión.

El examen de habilitación se administra a través de un instrumento escrito, constituido por noventa ítemes objetivos (45 de alternativa simple y 45 de cuatro alternativas). Su contenido corresponde a lo que se ha estimado como el núcleo más duro de la matriz profesional (la mayor y más relevante parte de las asignaturas de Derecho Civil, Derecho Procesal y Derecho Constitucional). Este examen se administra periódicamente (4 veces en el año), puede ser tomado por cualquier egresado y sólo se aplica la calificación de aprobado o reprobado, sin más consecuencia que el reprobado no puede dar examen de caso hasta que apruebe la habilitación. El procedimiento permite el uso, por parte del examinando, de las fuentes legales pertinentes.

El examen de caso es propiamente el examen para obtener el grado. Al igual que los ítemes objetivos del examen de habilitación, se preparan y administran por medio de una comisión de especialistas, esto es, por un civilista, un procesalista y un constitucionalista y tiene el mismo universo temático que el examen de habilitación. Pretende, con los mismos contenidos, evaluar, por su parte, las competencias principalmente relacionadas con la aplicación.

Los candidatos a licenciados disponen de tiempo acotado para redactar el informe escrito (4 horas) y pueden hacer uso de toda la biblioteca de la facultad para consultar. La defensa oral se produce dentro de las 36 horas siguientes a la entrega del escrito. La única limitación que se pone es que el examinando no puede cambiar de opinión al momento de hacer la defensa de su informe escrito.

#### 4. Capacitación de los académicos y estrategia para facilitar el cambio.

La renovación y cambio del proceso de enseñanza aprendizaje supone también un cierto grado de capacitación de los docentes, a fin de adquirir la capacidad de identificar y construir objetivos, diseñar actividades, construir materiales y elaborar instrumentos de evaluación.

Naturalmente que todo lo anterior es irrealizable en un breve período de tiempo y contando una gran mayoría de profesores de dedicación horaria como ocurre en la escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales.

Por otro lado, es escasa la literatura jurídica y, más escasa aún, la investigación que pueda respaldar la construcción de buenos materiales de enseñanza, sea tanto para las actividades curriculares con contenido dogmático, como con contenidos vinculados a la realidad social con la cual interactúa el Derecho.

Los autores del proyecto tenían conciencia de las dificultades anotadas y adoptaron una doble estrategia: (a) por una lado, se concibió el proceso de puesta en práctica como un proceso incremental, esto es, llamado a alcanzarse progresivamente en el tiempo, teniendo siempre en vista los objetivos finales, y orientado cada paso en esa dirección; y (b) por otro lado crearon los mecanismos para permitir que quienes quisieran ir avanzando en la dirección de los cambios, y lo pudieran hacer, no experimentaran restricciones debido a las normativas vigentes.

Los reformadores tenían la confianza que, progresivamente, la calidad de las nuevas soluciones se irían imponiendo por su propio peso y que el mismo proceso iría generando recursos adicionales para acelerar se desarrollo.

#### 5. Avances y logros en el proceso de reforma.

La reforma fue concebida, como se dijo, como un proceso incremental y diseñado de modo que los cambios se pudieran ir introduciendo progresivamente, que hubiera incentivos para que ello ocurriera y que no existieran impedimentos de naturaleza reglamentaria o institucional que fuera necesario remover para poner en marcha los sucesivos mejoramientos.

Pasando revista al estado actual del proceso iniciado en el año 2000, pueden señalarse los siguientes logros:

**5.1. Superación de las ambigüedades en torno al perfil del profesional del abogado.** Durante mucho tiempo, a partir de las reformas de los años 60, en Chile, se postuló que se buscaba un nuevo

modelo de abogado, el “hombre de Derecho” que no era una serie de cosas, pero que difícilmente podía definirse en términos positivos. En general se solía afirmar que no era un litigante, pero poco más se podía decir y todavía quedaba sin resolver si debía o no asumir el rol de abogado en estrados (lo cual es bastante obvio que debe ser asumido en algunos casos y/o por algunos profesionales al menos).

La descripción del profesional, en términos de una serie de competencias que no tienen por que darse todas y cada una, en todos y cada uno de los abogados egresados de la facultad de Derecho, ha permitido percibir roles profesionales distintos y asociar a ellos, énfasis mayores o menores, en cuanto a determinados contenidos y destrezas.

El Derecho Procesal es un buen ejemplo. El currículum tradicional asumía tácitamente que todo abogado sería poco menos que un consumado litigante y que debía ser capaz de manejarse con todo el catálogo de los procedimientos civiles y penales y con todos los recursos posibles.

Por cierto, ningún abogado puede estar enteramente al margen de los conocimientos, principios y destrezas básicas envueltas en la litigación, pero de allí a tener una especialización en este ámbito, hay una gran diferencia, reconocimiento que ha llevado, incluso a los profesores de la asignatura a reducir la incidencia del Derecho Procesal en el currículo común.

**5.2. Incorporación de un lenguaje pedagógico unívoco en relación al proceso de enseñanza aprendizaje.** Este es un logro que no es menor, ya que permite que el diálogo entre los docentes supere las meras declaraciones de principios, las buenas intenciones y las vaguedades del lenguaje.

Gracias a lo anterior, hoy es habitual que, al tomar las decisiones curriculares, se sopesen su consistencia con los objetivos generales y sus ventajas o limitaciones, en términos de desarrollar objetivos más particulares y, en especial, la idoneidad de las actividades académicas en función de los objetivos que se desean. También el conocimiento acerca de la existencia de objetivos, de distinta naturaleza y diferente complejidad, permite tomar mejores decisiones en cuanto a los métodos de enseñanza y la secuencia de las actividades.

Así ocurre, por ejemplo con las decisiones que, semestralmente, deben adoptarse para la oferta de electivos, la cual tiende a ser más informada, a la hora de determinar si la actividad es o no de destrezas, por ejemplo, que en lo que se refiera a su adscripción epistemológica (Derecho Público o Privado).



**5.3. Desarrollo del currículo electivo.** Desde el primer semestre del año académico 2005 se encuentra funcionando un comité de currículo electivos que tiene por función exclusivamente ocuparse de la preparación y evaluación de este sector del programa de estudio. Sus funciones son planificar anticipadamente la oferta de electivos, analizar los que semestralmente ofrecen los departamentos o profesores individuales, proponer un menú para la selección del Consejo Académico de la Facultad y evaluar los resultados de las actividades ofrecidas. El Comité es presidido por la Directora de Carrera y su composición refleja las principales disciplinas y líneas metodológicas de la oferta académica de la Facultad.

El Comité ha hecho un buen trabajo en el cumplimiento de su responsabilidad por la oferta semestral de actividades, pero ha actuado, hasta ahora, principalmente de un modo reactivo, esto es, seleccionando, semestralmente, la oferta de actividades los departamento o de los académicos. No ha incentivado, en cambio, la creación de una mayor o más variada gama de asignaturas ni ha desarrollado una efectiva política al respecto.

Dada la importancia que se ha atribuido a este sector del currículo y su peso relativo dentro de plan de estudio total, la Facultad deberá poner mayor énfasis en el funcionamiento oportuno y más proactivo de Comité.

Con todo, si se examina la oferta efectiva de asignaturas, cada semestre, se puede observar que se ha ido incrementando en la calidad de las actividades ofrecidas, existiendo verdaderas asignaturas de destrezas, una creciente participación de profesores de jornada y cursos serios de profundización y especialización.

La respuesta de los alumnos a este esfuerzo no ha sido equivalente en calidad, pues que tienden a valorar, en menos estas asignaturas, con respecto a las actividades obligatorias. Existe también una tendencia a elegir los cursos más fáciles o de un horario compatible con sus otros compromisos.

Parece indispensable revisar el funcionamiento de este sector del plan de estudios puesto que no está cumpliendo cabalmente con su función, no obstante que implica un fuerte compromiso de recursos.<sup>4</sup>

**5.4. Objetivos educacionales a nivel de asignaturas.** La Dirección de carrera exige, a los docentes, al comienzo de cada semestre la elaboración de

un plan de trabajo dentro del cual se deben explicitar los siguientes rubros: objetivos específicos de la asignatura; plan semestral de trabajo, indicando las sesiones y el material bibliográfico o de enseñanza, que corresponde a cada una de ellas; procedimiento de evaluación y bibliografías.

Un vistazo general indica que no siempre los profesores cumplen; que, en muchos casos, el acatamiento es más formal que de fondo; y que, con excepciones, en la mayor parte de los casos en que se cumple, la gama de objetivos tiende a quedarse casi exclusivamente en el ámbito cognoscitivo y en los niveles de conocer y comprender, que son los más elementales.

La Dirección de la Escuela cuenta con las facultades reglamentarias para exigir el cumplimiento de estas obligaciones pero deberá ser más reiterativa si se quiere incrementar el grado y la calidad del cumplimiento.

Por otro lado, sin un mayor entrenamiento de los profesores respecto de los aspectos pedagógicos de su labor, particularmente de los profesores contratados por horas –que tienen a su cargo un porcentaje significativo del currículo obligatorio– sólo pueden esperarse incrementos parciales de la calidad pedagógica de la docencia. La esperanza principal está puesta en los profesores de mayor contratación, la mayoría de los cuales ha cursado estudios en el extranjero y cuenta con experiencia comparada.

### **5.5 Renovación de los métodos de enseñanza.**

La reforma del año 2000 aboga por un cambio significativo en el modo de enseñar, cuyos presupuestos teóricos se han descrito en el apartado 3.3. de este informe.

Un examen global de los sistemas de enseñanza demostraría que sólo una minoría practica regularmente algún método rigurosamente capaz de centrar, la enseñanza en el alumno, de hacerlo responsables de sus logros, de desarrollar significativamente sus cualidades analíticas, de habituarlo en la resolución de casos y problemas.

Sin embargo, si uno comparara la enseñanza que se practica en la escuela de Derecho de la UDP, con la que se encuentra vigente en buena parte de las escuelas de Derecho del país –tradicionales o nuevas– encontraría significativas diferencias relacionadas con una actitud más autoritaria de aquellos los profesores, con la sujeción más escolar de los alumnos, con una gran uniformidad acerca del modo de pensar al Derecho, fuertemente ligada a una concepción positivista formalista, y con un absoluto

<sup>4</sup> En el semestre que se inicia en agosto se ofrecerán mas de treinta actividades electivas comprendiendo cursos lectivos de profundización o especialidad, varias asignaturas de destrezas profesionales, y una pasantía en el Ministerio Público.

dominio de un estilo oral y memorista en los métodos de evaluación.

La comparación lleva a la idea que en la escuela de Derecho UDP se está produciendo un cambio lento pero progresivo de los métodos de enseñanza y que asiste un clima apropiado para que este se vaya produciendo. Toda la resistencia que existió en los años setenta no existe, hoy, en absoluto y se ha superado positivamente la pretendida asociación indisoluble entre el sistema civilista (o continental) de Derecho, el método deductivo y la enseñanza de sistemas puramente conceptuales de la disciplina, por una parte y por otra, el Common Law, el método deductivo y la enseñanza por casos.

**5.6. Sistemas de evaluación.** Posiblemente este es el elemento del proceso de enseñanza aprendizaje que muestra los cambios mayores y más logrados en el plan de estudios de la Facultad.

En efecto, tanto al nivel particular de las asignaturas, como al nivel general del plan de estudios, se pueden observar cambios significativos, los que tienen en común el hecho de que están concebidos para evaluar la docencia, en estricta concordancia con los métodos de enseñanza y la decidida voluntad de disminuir, o reducir el mínimo indispensable, de memorización de las fuentes relevantes.

Por disposición reglamentaria, el profesor debe indicar, en su plan de trabajo, los procedimientos de evaluación, los que deben ser comunicados a los alumnos y a la Dirección de la Carrera al inicio del respectivo semestre.

También, por disposición reglamentaria, los profesores deben concordar, expresamente, los métodos de evaluación con los de la enseñanza aplicada.

Por último, existen dos normas de carácter general obligatorias para todas las asignaturas que establecen: (a) que sólo puede aplicarse un examen oral si lo que se trata de medir es la adquisición de una destreza de esta naturaleza, lo cual debe justificarse por escrito; y (b) que es un derecho del alumno usar directamente las fuentes jurídicas (al menos la ley o el Código correspondiente) en los exámenes y en los otros controles y que este uso, tome en cuenta a la hora de evaluar el trabajo.

Las dos normas referidas responden al deseo deliberado que eliminar la oralidad, como procedimiento de evaluación general de evaluación (por cierto no como método de enseñanza), y la memorización como elemento distintivo de la disciplina jurídica.

Los dos componentes aludidos son de la mayor importancia estratégica en el avance de la reforma

en los procedimientos de enseñanza, ya que más que la declaración de principios, objetivos y recetas pedagógicas, lo que determina, en última instancia las actitudes de profesores y alumno y la forma de aprender y enseñar, es el procedimiento de evaluación.

La Dirección de la carrera ha sido inflexible en la observancia de estos dos principios y, buena parte de la atmósfera que se describía más arriba, se debe a la aplicación constante de ellos. Por lo demás, el uso de controles objetivos, esto es, de alternativas o tests ha facilitado la tarea de los profesores y se ha ido extendiendo, incluso, a cursos bastante tradicionales en su forma de desarrollarse.

En este último punto es necesario actuar con cautela ya que, por razones epistemológicas, no siempre es fácil construir alternativas que puedan calificarse de objetivas, con respecto a una disciplina, como la nuestra, que tiene un fuerte componente prudencial.

Es interesante destacar, en relación a este punto, que la labor de corrección de los escritos elaborados por los alumnos, que preparan en el nuevo examen de grado que aplica la Facultad, ha creado la ocasión para que algunos profesores hayan descubierto (no sin sorpresa suya), que un caso puede tener dos o más respuesta "correctas" y que la corrección se mide más que por el resultado, por el proceso de llegar a él.

El Reglamento de la Facultad establece la obligación de hacer algunos controles en común, cuando existen cátedras paralelas. La intención es loable, puesto que la realidad muestra una significativa disparidad de criterios a la hora de evaluar<sup>5</sup>, circunstancia que fue observada negativamente por los pares evaluadores del reciente proceso de acreditación de la facultad.

La dirección de la carrera tiene conciencia acerca de esta dificultad, pero hasta ahora ha sido tolerada a fin de preservar la posibilidad de que los profesores que han renovado su enseñanza, que son todavía minoritarios, puedan aplicar controles más consistentes con su forma de enseñanza.

Con todo, parece estar llegando el tiempo de insistir en los controles comunes, esta vez sin transigir con los profesores más tradicionales, especialmente en razón del efecto que está empezando a producir el cambio en el examen de grado.

5 En su informe escrito, preparado por Comité de Pares de la CNAP, dentro del proceso de acreditación de la carrera de Derecho de la UDP, se toma nota de esta debilidad, la cual en ningún caso —a juicio de los pares— puede atribuirse a la libertad de cátedra.

Al final de la sección 4.4 se describía el nuevo examen de grado. Este se está aplicando con buen resultado desde mediados del año 2005. De acuerdo a las regulaciones de la Facultad ese procedimiento de evaluación es facultativo para los alumnos del plan renovado durante los tres primeros años de aplicación. Esto quiere decir que los ingresados hasta el año 2002 pueden optar por dar el examen previamente existente o el nuevo examen.

Con todo, a partir de las generaciones que ingresaron desde 2003 en adelante, sólo tienen la posibilidad de graduarse a través del nuevo procedimiento. Esto comienza a crear una presión interna entre los alumnos, que exigen mayor entrenamiento en las destrezas que pretende medir con el nuevo sistema de graduación y la ejercitación en el tipo de instrumentos que se emplean para evaluar en él.

Los alumnos están empezando a pedir a sus profesores más tradicionales la incorporación de casos, en sus clases y de instrumentos objetivos en sus evaluaciones.

La llave de control de los sistemas de enseñanza está en los métodos de evaluación. La premura de la dirección de la Facultad para poner en práctica el nuevo examen de grado, a pesar de sus dificultades, se explica precisamente en empujar, con las presiones que este sistema crea, la reforma de los métodos de enseñanza y de evaluación.<sup>6</sup>

El examen mismo está resultando exitoso desde varios puntos de vista.

En la perspectiva de sus resultados, los profesores que lo han aplicado y los alumnos que se han sometido a la experiencia reconocen que este procedimiento mide mucho mejor al egresado, en cuanto se busca establecer sus destrezas profesionales y su idoneidad para la práctica profesional.

Los alumnos han destacado que este examen permite un ambiente más distendido que el del examen tradicional y elimina, al menos en parte, los handicaps de los examinados más nerviosos o tensos.

También desde el punto de vista de los resultados se observa una tendencia favorable. En efecto, el examen tradicional producía un alto grado de repro-

bación, que era cercano al 50%<sup>7</sup>. Este importante margen no se presenta con el nuevo examen. En efecto, en lo que lleva de aplicación, la reprobación solo alcanza a un 20%. Esta cifra es mucho más consistente con un procedimiento de evaluación que se aplica luego de cinco años de estudios y de la aplicación de numerosas evaluaciones parciales y semestrales en todas las asignaturas.

**5.8. Visión general.** La experiencia obtenida en la Facultad de Derecho de la UDP, con ocasión del nuevo plan de estudios permite obtener algunas conclusiones útiles que se pueden extrapolar a otras realidades.

- a) Parece del todo necesario situar la discusión de la reforma de los métodos y los procedimientos de evaluación en la cuestión que ha constituido el enfoque tradicional a la hora de discutir reformas - en el contexto de los objetivos educacionales de la carrera y del perfil del egresado. Aquí se encuentra la verdadera razón para el cambio más que en la concepción que se tenga acerca del Derecho. Esto no quiere decir que tal análisis sea enteramente irrelevante o innecesario.
- b) La mejor herramienta para inducir, en la práctica, los cambios que se puedan implementar o convenir en la docencia, está en la decisión que se adopte acerca de los procedimientos de evaluación. Existe una clara relación entre lo que el alumno asume o percibe que será la forma en que será evaluado con el entrenamiento que irá requiriendo a sus profesores.
- c) El diseño de objetivos educacionales a nivel general de programa o a nivel de asignatura tiene una gran utilidad: porque permite clarificar los términos con que se discuten las decisiones curriculares y porque facilita configurar una alianza, entre los académicos con ejercicio profesional y aquellos sectores de los profesores de mayor dedicación, que se interesan por la reforma de la enseñanza.

6 En verdad el nuevo examen es más caro y exige mayor dedicación y recursos que el sistema precedente. Este sólo suponía disponer de una comisión de tres o cuatro profesores que aplicaba un examen oral de una duración no superior a una hora, por cada alumno. El nuevo sistema ha exigido la formación de un banco de ítems objetivos considerable, para el examen de habilitación y la confección de casos en la proporción de uno por cada tres alumnos. Supone también que la comisión de profesores especialistas en Derecho Constitucional, Civil y Procesal debe sesionar dos veces: la primera para corregir los trabajos escritos y, la segunda, para oír y calificar la defensa oral. Esto supone no menos de dos horas, por cada egresado que rinde su examen, sin perjuicio del tiempo del autor o los autores del caso.

7 Es cierto que este resultado se obtiene luego de haber filtrado a los egresados a través del examen de habilitación, en que el grado de reprobación es más alto en un porcentaje que todavía no se ha determinado.