

CAPÍTULO XV

CLASE MAGISTRAL Y CLASE ACTIVA. DINÁMICA DE GRUPOS

SUMARIO

1. Objetivo de la clase magistral	Mét-XV-1
1.1. Para el alumno	Mét-XV-1
1.2. Para el profesor como investigador	Mét-XV-2
1.3. El conferencista	Mét-XV-3
2. El método de la clase magistral	Mét-XV-3
2.1. La voz	Mét-XV-3
2.2. El cuerpo	Mét-XV-4
2.3. Las imágenes visuales	Mét-XV-4
2.4. Invitados	Mét-XV-4
2.5. El plan de exposición	Mét-XV-5
2.6. El texto de la clase	Mét-XV-5
2.7. El resumen final	Mét-XV-5
2.8. Conclusiones	Mét-XV-5
3. Objetivos de la clase activa	Mét-XV-6
3.1. Remisión	Mét-XV-6
3.2. Eficiencia docente	Mét-XV-6
3.3. Accesibilidad metodológica para el docente	Mét-XV-6
3.4. Dificultades personales a superar	Mét-XV-7
4. Métodos de la clase activa	Mét-XV-7
5. Objetivos de la dinámica de grupos. Primero: Intercambio de ideas	Mét-XV-8
6. Necesario trabajo previo a la clase	Mét-XV-8
7. Segundo objetivo: Intercambio de experiencias, imaginación	Mét-XV-9
8. El tema de la “autorregulación” grupal	Mét-XV-9
9. Tercer objetivo: Efecto multiplicador. Comparaciones	Mét-XV-10

10. El exceso de ansiedad ante la carencia de soluciones “oficiales” del profesor	Mét-XV-10
11. Exceso de seguridad grupal.....	Mét-XV-11
12. El cierre del trabajo grupal por el docente	Mét-XV-11
13. Resumen de técnicas	Mét-XV-11
14. Conferencia o clase magistral	Mét-XV-12
15. Entrevista, mesa redonda, panel	Mét-XV-12
16. Exposición dialogada o clase activa	Mét-XV-12
17. Pequeño grupo de discusión	Mét-XV-12
18. Phillips 66	Mét-XV-13
19. Cuchicheo	Mét-XV-13
20. Estudio de casos.....	Mét-XV-13
21. Juegos de simulación.....	Mét-XV-14
22. Torbellino de ideas.....	Mét-XV-14
23. Pecera o acuario.....	Mét-XV-14
24. Seminario	Mét-XV-15
25. Entrevista	Mét-XV-16
26. Microenseñanza	Mét-XV-16
27. Reservas y críticas a la aplicación de trabajos grupales. Remisión	Mét-XV-16

Capítulo XV

CLASE MAGISTRAL Y CLASE ACTIVA. DINÁMICA DE GRUPOS

1. Objetivo de la clase magistral

1.1. Para el alumno

Las convenciones en boga llaman “clase magistral” a aquella en que el profesor habla sin interrupciones durante toda la hora, en forma parecida a lo que sería una conferencia, y “clase activa” aquella en que interroga, es preguntado o dialoga con los alumnos, o de otro modo los hace participar durante la exposición que efectúa.

Se pueden dar buenas o malas clases, tanto “magistrales” como “activas,” aunque parecieran ser más frecuentes las aptitudes para dictar clase activa antes que “magistral,” es decir, “brillante,” “excelente,” etc.

De todos modos, aun la clase magistral excelente no puede ser, ni aún para aquellos docentes dotados de la aptitud suficiente para dictar todo un curso de tal modo, el único ni tal vez el principal método de transmisión del conocimiento.

Hay algo sustancial que falta en la clase magistral, y es la *actividad de aprendizaje del alumno*.

Es así el objetivo mismo de la clase magistral lo que falla, ya que normalmente él no puede ser otro que el de transmitir información. Esto puede ser útil en temas en los cuales ella no existe, no es fácilmente accesible, hay dificultades de comprensión, etc., o es conveniente un panorama introductorio, un repaso general, establecer conclusiones, etc.: Pero *un curso entero* no debería tal vez estar basado exclusivamente sobre esta premisa. Por ello el art. 1° de la Resolución 16.041 señala que los profesores titulares, asociados y adjuntos “procurarán en la medida de posible reducir el dictado de clases magistrales, entendidas éstas como la exposición unilateral y exclusiva del docente durante la clase.”

En la buena clase magistral el alumno presta atención, toma notas o apuntes, sigue detenidamente lo que expone el profesor, pero su actitud intelectual y física es casi enteramente pasiva, solamente receptora y no creadora.

1.2. *Para el profesor como investigador*

La clase magistral tiene en cambio cierta utilidad para el docente, pues le permite “ensayar las cosas, a la vez sobre mí mismo, formulándolas, y sobre un auditorio, observando como reacciona. Nueve veces sobre diez, me doy cuenta, si es el caso, que me he equivocado. Pero es el privilegio de los cursos poder decir allí tonterías,” dice LEVI STRAUSS,¹ quien agrega: “Por ello prohíbo a mis estudiantes el uso del grabador.”

De este modo el curso de alumnos se transforma en un campo de experimentación de ideas propias antes de redactarlas y luego publicarlas. Esto sirve al profesor, pero no tanto al alumno, a menos que le provoque ideas originales de refutación por el mecanismo explicado en el punto 6 del cap. VIII.

En otra variante, muy en boga en algunos países de Europa, el profesor prepara notas o escribe su disertación, la explica a los alumnos, luego publica un libro con lo que fue el material del curso: Pero no repite las clases, ni utiliza por segunda vez la misma serie de notas de clase,² y cada semestre dicta un curso sobre un tema diferente, que tampoco reitera a través de los años. Aquí el profesor investiga, reflexiona y crea para cada curso magistral que dicta.³ En esta variante, el alumno aprovecha en enterarse de una investigación en curso sobre un tema concreto, novedoso y de interés actual. La sociedad, por su parte, aprovecha a sus profesores en el rol concreto de investigadores.

El método de ensayo que supone una clase magistral previamente investigada y escrita sobre un asunto novedoso que se desarrolla a lo largo de un curso, tiene sentido si el tema del curso no se repite y los resultados son visibles a través de publicaciones regulares del profesor. No tendría sentido para la formación del profesor explicar de este modo temas trillados (concepto, evolución histórica, fuentes, relaciones, autonomía, para no mencionar sino los que todos conocen.)

De todos modos, aún en la variante de investigación, hay casos de autoridades universitarias que han pensado “que cualquier tiempo empleado en investigación era un hurto al tiempo de trabajo como profesor, por el que estaba siendo

¹ En DE RAMBURES, *op. cit.*, p. 106.

² Así POPPER en la década del 40 y 50, según cuenta en *Búsqueda sin término, op. cit.*, p. 170, aclarando además, en su caso, que no ha publicado todas sus conferencias escritas ni notas de clase, que permanecen entonces inéditas.

³ Hemos participado como profesor asociado en cursos de esta índole de GÉRARD TIMSIT de la Universidad de París I (Panthéon-Sorbonne), y hemos visto su concienzudo trabajo de investigación previa para el curso, como así también las obras que resultaron. Por nuestra parte, hemos aprendido mucho de escucharlo.

pagado,⁴ lo cual, si bien absurdo, muestra las tensiones y conflictos que luego tocamos en el cap. XVIII.

Por cierto, el profesor debe investigar⁵ y ser un elemento de progreso social,⁶ pero no parece indispensable que para ello deba servirse del empleo de clases magistrales. La investigación es una tarea paralela e interdependiente de la docencia, pero no tiene por qué superponerse hasta el punto de no diferenciarse la una de la otra; lo mismo cabe decir de su rol en el mejoramiento del derecho y el sistema social.⁷

1.3. *El conferencista*

Si lo que nos han pedido es una exposición, entonces “el desafío es la única excusa que existe para dar una conferencia. Esta es la única forma en que la palabra hablada puede ser mejor que la impresa.”⁸

2. *El método de la clase magistral*

Sin perjuicio de lo expuesto, la clase magistral se puede hacer más amena e interesante, y más sencilla de retener, con muchos recursos:

2.1. *La voz*

En primer lugar, es indispensable no sólo contar con un volumen de voz o un micrófono adecuado, sino que se requiere también modularla para ofrecer diferentes registros⁹ y no una nota monocorde que torne difícil distinguir un pensamiento de otro.

Subir o bajar el tono, enfatizar aspectos, preguntarse en voz alta, dar inflexiones a la voz o criticar con algo de vehemencia, hacer pausas, aminorar la velocidad como si dictara, etc., son algunos de estos recursos.¹⁰ La voz monótona

⁴ POPPER, *Búsqueda sin término*, op. cit., p. 160.

⁵ También este punto se ve sacrificado a las funciones de enseñanza, aun por métodos modernos, en los Estados Unidos: ROWLES, op. cit., p. 387. De lo cual se deduce que la falta de investigación no depende del método de enseñanza, sino de los problemas que explicamos en los caps. VII a XI.

⁶ ROWLES, op. cit., pp. 380, 381, 390, más el desarrollo que hemos hecho en el Prólogo a nuestra *Teoría general del Derecho administrativo*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1984.

⁷ Para una breve enumeración, obvia por lo demás, de otros métodos de actuar, ver ROWLES, op. cit., pp. 381 y ss., quien, sin embargo señala que con frecuencia se los pasa por alto, o se los ejerce con visión limitada y actuando individual o aisladamente (p. 388.)

⁸ POPPER, *Búsqueda sin término*, op. cit., p. 166. En tal caso el auditorio sí está atento, y participa luego activamente en el debate; pero es necesario sorprenderlo con la tesis. POPPER expresa: “Trato de extraer de mis puntos de vista algunas consecuencias que espero sean inaceptables para el auditorio particular que vaya a escucharme.” (op. loc. cit.)

⁹ Con la ventaja de variar así los grupos neurales que se activan en el cerebro de quien escucha; “Los tonos altos se dirigen a determinado punto de la superficie del cerebro, los bajos a otro no muy lejano pero distinto.” RUSSELL BRAIN, *Palabra y pensamiento*, en SHERRINGTON, op. cit., p. 70; ECCLES, op. cit., p. 306, para mayor precisión.

¹⁰ MADDOX, *Cómo estudiar*, op. cit., p. 107.

conspira contra la posibilidad de que el alumno siga con atención lo que se le está explicando.

2.2. *El cuerpo*

En segundo lugar, un adecuado manejo del cuerpo es esencial. Dependiendo del auditorio, y cuidando de no hacer un papel histriónico exagerado, es más fácil prestar atención a la exposición de alguien que habla de pie, o incluso moviéndose, que quien lo hace sentado, máxime si mantiene una posición inmóvil en el asiento.

Hay todo un “lenguaje del cuerpo”¹¹ que puede ser utilizado con efecto positivo, si no se cae en la exageración y por ende en el ridículo, que al distraer también hace fracasar la clase “magistral.” Tal vez la observación de buenos y malos actores de teatro sea la mejor forma de percibir la diferencia.

2.3. *Las imágenes visuales*

El uso del pizarrón (o rotafolio, diapositivas, películas, etc.) permite al que escucha variar su nivel de atención, que lógicamente aumenta ante cada elemento nuevo que se le plantea y le facilita la comprensión y retención de lo expuesto. Según la cuestión de que se trate, el profesor puede exponer mapas, gráficos, imágenes, grabados, fotografías, croquis, objetos, etc.

Estos elementos visuales,¹² incluso aunque no sean indispensables para la comprensión, son sin embargo útiles para renovar la atención y facilitan el recuerdo. Cabe destacar en este punto que los métodos mnemotécnicos más eficaces, desde SIMÓNIDES, SÉNECA, QUINTILIANO, pasando por ARISTÓTELES, SANTO TOMÁS DE AQUINO, LULIO, GIORDANO BRUNO y llegando a BACON y DESCARTES, han incluido siempre el uso de imágenes.¹³ Su declinación a partir de la aparición de los libros impresos¹⁴ no excluye el hecho de que lo visual juega todavía un rol importante en la memoria.¹⁵

2.4. *Invitados*

Traer uno o dos profesores o profesionales invitados para que tomen a su cargo aspectos parciales de la exposición (diez a veinte minutos cada uno, no más)

¹¹ Uno de los precursores en la divulgación de esta temática fue JULIUS FAST, *Body Language*, Nueva York, Pocket Books, 1971; ver también MARK L. KNAPP, *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós, 1985.

¹² Incluido el lenguaje corporal mencionado en el § 2.2.

¹³ Para una relación histórica y mayores referencias ver WITTRICK, *op. cit.*, pp. 142-156, y su bibliografía de las pp. 170-173, especialmente F. YATES., *The Art of Memory*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1966.

¹⁴ El proceso comienza con la invención de la imprenta y culmina en el Renacimiento: WITTRICK, *op. cit.*, pp. 154-156. A partir de entonces los mnémicos o «memoriosos» pasan a ser cada vez más raros, por las razones que explicamos en el cap. IX, § 5.

¹⁵ WITTRICK, *op. cit.*, p. 157.

aproxima bastante la clase a una mesa redonda y levanta también la atención del auditorio.

2.5. *El plan de exposición*

Un elemento que ayuda muchísimo a la clase magistral y a su seguimiento por los alumnos, es distribuir al comienzo el plan de la exposición. Esto permite al alumno saber cuál es el esquema total, a qué se dirige, ubicarse en todo momento respecto a qué parte del temario se está tratando, etc.

2.6. *El texto de la clase*

Si a ello se agrega la entrega de la versión escrita de la clase —que, desde luego, el profesor magistral no leerá, sin perjuicio de consultarla ocasionalmente— la atención del alumno se puede además multiplicar, con beneficio para su aprendizaje, entre visualizar, escuchar, leer lo que escucha, y marcar o hacer anotaciones al texto de la clase magistral.

En este último caso hay en verdad cuatro actividades cerebrales simultáneas: El alumno observa, escucha, lee y anota, lo que es perfectamente factible¹⁶ y potencia la utilidad del sistema. En realidad, esto lo hemos visto utilizado solamente en conferencias bien organizadas, y no creemos que sea frecuente en clases normales de la Facultad de Derecho a lo largo de todo un curso denominado o regido por clases “magistrales.”

Otras ventajas de escribir la clase magistral han sido explicadas en el §1.2. de este cap..

2.7. *El resumen final*

Hacer un resumen final al igual que en un escrito judicial o administrativo ayuda a fijar las conclusiones de la exposición.

2.8. *Conclusiones*

En todos los casos, aún siendo brillante el modo concreto en que se hizo la clase magistral, siempre el alumno ha estado en situación pasiva durante la disertación. No puede pues ser el método principal de trabajo, máxime si se tiene presente que incluso alumnos brillantes suelen voluntaria o involuntariamente «entretenerse con sus propios pensamientos» durante la conferencia o clase magistral.¹⁷ Solamente puede justificarse, eventualmente, si constituye un deliberado equilibrio

¹⁶ BUNGE, *El problema mente-cerebro*, op. cit., p. 101: “Como el cerebro humano está compuesto de varios subsistemas que pueden funcionar en paralelo (aunque con interferencias mutuas), en el mismo instante se puede ocupar de diversas tareas mentales (es decir, puede ver, oír y tener visiones rápidas a la vez que piensa.)”

¹⁷ POPPER, *Búsqueda sin término*, op. cit., p. 43, quién expresa otras cosas que ningún docente debería dejar de leer.

entre aprendizaje del alumno e investigación del profesor, en el cual se privilegia la segunda actividad por sobre la primera.

Incluso quienes defienden la clase magistral no pueden menos que señalar que aun el alumno concentrado en lo que se dice, pierde una buena parte de lo que se está diciendo, al dejar vagar sus pensamientos, sin darse siquiera cuenta que ha dejado de prestar atención.¹⁸

Lo mismo puede ocurrir leyendo un libro, pero en este caso puede volverse a releer lo “leído” sin atención;¹⁹ por eso la clase en que el alumno participa con trabajos de aprendizaje que él mismo realiza, puede contribuir sensiblemente a una mejor enseñanza.

3. *Objetivos de la clase activa*

3.1. *Remisión*

La clase activa procura sumar a la exposición del profesor la actividad de aprendizaje del alumno a través de tareas que él mismo debe realizar. Combina por lo tanto un elemento de aporte de información, como la clase magistral (y tiene sus mismos recursos técnicos para mantener la atención), con la participación del alumno en trabajos de aprendizaje. Sus objetivos son, pues, los explicados en el cap. I. Todos los métodos explicados en esta obra, excepto la clase magistral, pueden caer así bajo el rótulo genérico de “clase activa.”

3.2. *Eficiencia docente*

Como objetivo secundario, tiene la ventaja de que produce un *docente* más descansado físicamente y por ende más alerta y eficiente intelectualmente en la clase, aunque obliga a una mayor preparación previa de las tareas con las cuales se complementará la exposición.

Quien dicta un curso nocturno, por ejemplo, debe hacer esfuerzos ciclópeos para dar una buena clase magistral que no duerma al auditorio, y está por ende más necesitado aún de dar participación activa a su alumnado, para ayudarles (y ayudarse) a vencer la natural fatiga del día.

3.3. *Accesibilidad metodológica para el docente*

Sin olvidar que puede haber *malas* clases activas, digamos por ahora que como técnica ella es más accesible al docente menos experimentado o menos dotado histriónica y académicamente para lograr mantener la atención y el interés de

¹⁸ MADDIX, *op. cit.*, p. 69.

¹⁹ MADDIX, *op. loc. cit.* Es el único autor que conocemos que piensa que una clase magistral puede ser mejor que un libro, pp. 102 y 103. Pero, obviamente, desde la invención de la imprenta no hay un método más eficaz de transmitir información que darla escrita. Y si no la hay satisfactoria o al día, entonces le corresponde al profesor escribirla, en lugar de hablarla.

un auditorio durante una clase “magistral,” al margen esto de que casi nadie puede dar tantas clases brillantes y cautivantes, aunque poco útiles.

3.4. *Dificultades personales a superar*

De todos modos, existe una primera importante dificultad personal a superar para dictar clase activa en lugar de clase magistral: Tener la suficiente apertura y flexibilidad para prestarse al diálogo, la pregunta, la réplica, etc.

Por ello siempre hemos pensado que se ha llegado a ser docente el día que se pueden pronunciar sin temor ni vergüenza dos frases que podrían ser socráticas, ante la intervención de un alumnos: “No sé;” “Tiene Ud. razón.”

Aquella dificultad puede, en circunstancias adversas, tener un efecto multiplicador,²⁰ además de sumarse a otras que conviene tener presente.²¹

4. *Métodos de la clase activa*

Las variantes de la clase activa son numerosas y combinan los demás métodos de trabajo que estamos comentando.

1º) En su versión más simple, es la exposición matizada con preguntas a los alumnos, para que piensen un punto antes de proseguir con él, y obtener algunas respuestas o alguna discusión antes de seguir con la exposición.

En esta misma tesitura, es la exposición en que se facilita la interrupción con preguntas de quien no entendió algo, o pide que le expliquen o ejemplifiquen mejor algún aspecto.

2º) El método socrático de interrogar a los alumnos a propósito del análisis de fallos (cap. IV) es un buen ejemplo de otra técnica de clase activa, en la cual el profesor no hace ninguna “exposición” y se limita a formular preguntas a los alumnos, conforme a un plan preconcebido para plantear un esquema y un orden determinado de problemas.

El grado de preparación que requiere este tipo de clase activa es obviamente muy alto, y al exigir mucho al alumnado exige en mayor grado aún al docente. La divagación del profesor es por supuesto más dañina que la divagación del alumno, pues éste aprende también, consciente o inconscientemente, por imitación.

3º) Del mismo modo, el profesor puede realizar una exposición que él mismo interrumpe cada tanto para proponer la realización de algunos de los diversos métodos de dinámica de grupos que comentamos en las páginas siguientes.

4º) Otro método es efectuar una dramatización en la que el profesor toma parte, como la situación de entrevista profesional que comentamos en el cap. XIV, § 2.1.

5º) También se puede matizar la exposición con documentos (cap. III) que se

²⁰ Nos referimos a ello en el cap. XVI, § 2, 3 y 5.

²¹ *Infra*, § 6, 8, 10 a 12.

entrega de tanto a los alumnos planteándoles interrogantes a propósito de ellos: ¿Qué documento es?; ¿tiene algún vicio?; en caso afirmativo, ¿qué corresponde hacer?; ¿cómo se interpreta tal cláusula?; ¿cómo se subsume en la norma?; ¿cómo juega con la explicación doctrinaria?; ¿cómo se inserta en los fallos analizados?

Las necesarias elucubraciones que deberán hacer los alumnos, con el documento a la vista, constituirán tareas de aprendizaje útiles para su formación, independientemente de que estén formando parte de una exposición del profesor que luego continúa con alguna otra parte de la problemática que ese día correspondía plantear al alumnado, conforme al programa total del curso. (Cap. XV.)

6º) También se pueden concebir cortes en la clase activa, entregando a los alumnos formularios para llenar, a fin de obtener determinada información o muestreo estadístico que resulte luego pertinente para el análisis en esa misma clase: El alumno participa en la elaboración de la información sobre la cual luego se seguirá trabajando y seguramente proponiéndole también preguntas o tareas complementarias.

7º) Todos los demás métodos explicados en esta obra, según quedó dicho antes, importan clase activa en cuanto incorporan trabajo y participación de los alumnos.

5. *Objetivos de la dinámica de grupos.*²² *Primero: Intercambio de ideas*

Los objetivos de la dinámica de grupos, si bien son similares a los ya expuestos en cuanto a procurar la realización de tareas de aprendizaje por el alumno, tienen una especificidad que se torna necesario destacar y contra la cual al mismo tiempo hay que prevenir en parte, por lo menos en nuestra experiencia.

El primer objetivo que se persigue es que los propios alumnos intercambien ideas o discutan y debatan entre sí, sobre la base de lo previamente trabajado y ya realizado antes de clase.

6. *Necesario trabajo previo a la clase*

No es pues un mecanismo que el docente pueda normalmente utilizar para que los alumnos empiecen a leer un tema por primera vez en clase.

Los alumnos podrán seguramente con provecho reunirse en grupos para discutir *antes de la clase* los trabajos encargados por el profesor, pero ello no significa que puedan *en la clase* de la Facultad *empezar* el trabajo grupal a partir de información y preparación inexistente.

Eso está destinado al fracaso y al descrédito de todo intento de modernizar métodos de enseñanza, y la responsabilidad de que ello ocurra recaerá exclusivamente sobre el docente, por deficiente ejercicio de la autoridad con que la Facultad le inviste.

²² Nos remitimos, para ampliaciones y precisión, a la abundante bibliografía especializada en la materia, con las salvedades del cap. XVI.

7. Segundo objetivo: Intercambio de experiencias, imaginación

El segundo objetivo, que corre paralelo al primero, es que el intercambio de ideas produce en los alumnos una serie de beneficios sustanciales:

a) Enriquecimiento recíproco de sus respectivas experiencias diversas y puntos de vista divergentes;

b) Fomento de la imaginación creadora al exponerse cada uno a la interinfluencia de conocimientos y vivencias diferentes, y hasta de enfoques disciplinarios distintos aun en una misma carrera (como todo problema concita siempre más de una disciplina, alguien aportará algo más de procesal, otro de penal, otro de civil, otro de constitucional, etc., en la lenta aproximación a la consideración del derecho como una ciencia unificada); con mayor razón, enriquecimiento recíproco con información de otras disciplinas no jurídicas que los alumnos puedan poseer.²³

c) Facilita al alumno tímido formular a sus compañeros preguntas que tal vez no haría al profesor por temor al ridículo, por no interrumpir, etc.

8. El tema de la “autorregulación” grupal

Existen teorías sobre la “autorregulación” de los grupos —que se formen y administren solos— que nos han resultado hasta ahora inadecuadas para el escaso lapso de la clase, en el ámbito de una Facultad de Derecho.

Además, la “autorregulación” suscita importantes confusiones en los alumnos, que pueden sin darse cuenta entender que en verdad la autoridad docente ha pasado ahora a ellos, y que son ellos los que pueden decidir el modo de aprendizaje.

Una cosa, claro está, es la educación participativa, y otra muy distinta la abdicación de la responsabilidad docente. Dado que estas son salvedades fruto de experiencias nuestras no siempre exitosas en el pasado, confiamos en que el tiempo irá creando condiciones progresivamente más propicias para la aplicación mejorada de estas técnicas.

A nuestro juicio, es por ahora necesario proporcionar pautas precisas sobre la integración de los grupos, rotación externa de integrantes e interna de coordinadores para evitar liderazgos nocivos que impidan la discusión eficaz; dar orientaciones sobre el cumplimiento dentro del grupo de la función de control del tiempo, a fin de evitar el “discurso” interno a que son tan propicios los alumnos novatos de derecho, cuando todavía no han aprendido que la profesión no consiste en “hablar” mucho y vacío de contenido, sino en decir cosas precisas.

Habrá que predeterminar la duración de cada tarea que se asigna, y recorrer personalmente los grupos, escuchándolos sin inmiscuirse en la discusión, para verificar que efectivamente están trabajando en la misión asignada, lo que no siempre necesariamente ocurre.

²³ ROWLES, *op. cit.* p. 393.

Debe resolverse de antemano si el grupo podrá o no designar un informante para exponer los resultados del trabajo grupal, o si el profesor elegirá *ex post* libremente a uno cualquiera de los integrantes del grupo para que él informe del resultado de la discusión: Obviamente, éste es el método que preferimos en las circunstancias que nos ha tocado vivir el último cuarto de siglo.

9. Tercer objetivo: Efecto multiplicador. Comparaciones

Un tercer objetivo del trabajo grupal es que los alumnos determinen:

- a) Cómo la suma de esfuerzos individuales produce mejores resultados que el solo trabajo individual;
- b) Comparen el modo en que diferentes grupos producen resultados a veces coincidentes, a veces significativamente diversos y hasta contrapuestos,
- c) Comparen y discutan colectivamente en clase las conclusiones grupales, haciendo el profesor un gráfico en el pizarrón para dar orden sistemático a lo que va siendo expuesto, y lograr mayores precisiones cuando éstas falten, a través de las preguntas pertinentes.
- d) Por último, puede ser necesario que los alumnos puedan contrastar tales conclusiones con los aportes del profesor como cierre de la actividad.

10. El exceso de ansiedad ante la carencia de soluciones “oficiales” del profesor

En el método de análisis de fallos que explicamos en el cap. IV, que es el seguido en muchas Escuelas de Derecho norteamericanas, el profesor no proporciona respuestas oficiales, sino sólo interrogantes en cuya respuesta ejercita a los alumnos.

En nuestro medio, y sin perjuicio de que consideramos que el método indicado puede emplearse junto con otros, cabe hacer algunas salvedades.

En primer lugar, si los alumnos no tienen, luego de la discusión grupal y colectiva, alguna idea de qué es lo que el profesor piensa al respecto, puede subir el nivel de ansiedad a niveles que sean dañinos.

Como dice BLEGEL, “Sin ansiedad no se aprende, y con mucha tampoco.”²⁴ Por ello, según los casos, puede ser necesario bajar los niveles de ansiedad que la incertidumbre pueda haber provocado, dando al menos algunas correcciones a los errores que los propios alumnos no hayan podido advertir.

Una forma de hacerlo es no señalar directamente los errores, sino comenzar una serie de preguntas críticas, al estilo de las ya vistas,²⁵ para obligarlos a reflexionar nuevamente sobre el trabajo realizado:

¿Contemplaron todas las alternativas? ¿No falta alguna importante? ¿Evaluaron los pros y los contras de esta alternativa? ¿No falta evaluar adecuadamente

²⁴JOSÉ BLEGER, *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972, p. 74.

²⁵Cap. IV, § 7.

alguno de los pros o de los contras? ¿Es esta una solución práctica y realista?, etc., hasta lograr finalmente que adviertan la confusión o el error.

11. *Exceso de seguridad grupal*

La segunda dificultad es precisamente la contraria: Que queden tan satisfechos con el trabajo realizado, con los acuerdos logrados dentro de cada grupo y las coincidencias intergrupales, que crean haber alcanzado una verdad eterna e inmutable en el punto.²⁶

Nuevamente aquí se torna necesario introducir el tipo de preguntas que mencionamos en el punto anterior, esta vez para atacar el error de la certidumbre y dejar, a la inversa, algún nivel de ansiedad creadora y alejar la estultez de la certidumbre en quien no está aun sino haciendo sus primeros experimentos de aprender derecho.

12. *El cierre del trabajo grupal por el docente*

En conclusión, creemos que por ahora es necesario que el profesor intervenga luego de haber terminado los informes grupales y la discusión general, para introducir la duda cuando ella no existe, y para reducir la ansiedad cuando las dudas son demasiado grandes.

No se puede dar por terminado un trabajo grupal sin algún grado de contribución docente. Esto puede resultar negativo o hasta “autoritario” para algunos, y el por qué de nuestras conclusiones lo hemos explicado oportunamente, en ocasión de reseñar algo más de veinte años de aplicación de estos y otros métodos de enseñanza de derecho.²⁷

De todos modos, cabe recordar que debe evitarse que el tema quede con una “solución oficial,”²⁸ que sería perjudicial y contraria a todo lo que la metodología de aprendizaje supone. Pero si hay errores que se pueden reconocer y señalar, creemos que se debe hacerlo por el procedimiento indicado, u otro que se ajuste a eventuales limitaciones de tiempo.

13. *Resumen de técnicas*

A modo de visión global, reproducimos en las páginas que siguen un listado de técnicas utilizado en numerosos ámbitos docentes, que compara las distintas formas de concebir la relación con un grupo de aprendizaje:

²⁶ BLEGER, *op. cit.*, p. 74. “No hay ansiedad y el grupo no trabaja: Ya lo saben todo y no hay dudas.”

²⁷ *Infra*, cap. XVI.

²⁸ Cap. IV, § 8, y cap. VI, § 6.

14. *Conferencia o clase magistral*

El expositor habla frente al grupo oyente; brinda mucha información en poco tiempo, pero no controla la recepción ni el aprendizaje, provoca distracciones y apatía, etc.

15. *Entrevista, mesa redonda, panel*

Presenta información autorizada en poco tiempo, con distintos enfoques o puntos de vista y eventual debate entre los integrantes de la mesa; lleva tiempo, requiere preparación de los panelistas, tampoco controla el aprendizaje ni la recepción del auditorio, aunque provoca menor grado de distracción o apatía.

Si está bien organizado, promueve el intercambio de opiniones, facilita la comprensión de un problema a través de distintos enfoques, permite identificar puntos de vistas. Puede usarse con eficacia reuniendo en el ámbito de un curso a profesores de distintas cátedras que sostienen puntos de vista divergentes, autores cuyos criterios se han comentado, jueces acerca de cuyos fallos se ha trabajado, etc.

16. *Exposición dialogada o clase activa*

El expositor induce el tema a partir de preguntas; los participantes, con sus respuestas, contribuyen a conformar el tema del expositor. Genera participación, estimula la reflexión, permite conocer el nivel de los participantes. Consume tiempo, requiere preparación, puede resultar dispersa, no genera participación de todo el grupo. Es mejor que los dos anteriores.

Todos los métodos que siguen son necesariamente variantes o combinaciones de la clase activa. Desde luego, también puede resultar que en una clase determinada se produzca *exclusivamente* alguna de las actividades siguientes, pero al respecto conviene recordar las salvedades que recordamos en los puntos 10 a 12. De todos modos, como son muchos y muy buenos los libros escritos sobre dinámica de grupos, las escuetas informaciones que siguen deben necesariamente ampliarse y corregirse con la lectura de dicha bibliografía especializada, que se puede encontrar en cualquier buena librería.

17. *Pequeño grupo de discusión*

Durante quince a treinta minutos un grupo de no más de siete personas discute sobre un tema en base a información y trabajos preparados individualmente (en nuestra visión) en forma previa a la clase.

Genera análisis y diálogo, permite trabajar temas de cierta complejidad, aumenta el compromiso con las conclusiones. La exposición al grupo colectivo de las conclusiones de los pequeños grupos lleva tiempo, cuesta mucho que los demás grupos presten atención cuando otro expone, el límite de tiempo influye

negativamente cuanto menor sea la preparación previa de los integrantes del grupo, requiere entrenamiento previo.

18. *Phillips 66*

Seis personas en seis minutos resuelven un problema. Se designan coordinador y según los casos relator. Aumenta la participación, entrena en roles grupales (coordinar-sintetizar), fuerza compromisos o muestra la dificultad de alcanzarlos. Sólo permite trabajar temas muy simples o cortos.

Puede servir para indagar el nivel de información que tienen los cursantes acerca de un tema; o después de una actividad colectiva, para analizar propuestas de nuevas actividades (si el profesor no ha hecho al comienzo la programación de la totalidad del curso);²⁹ requerir opiniones, expectativas, etc., si el profesor no ha previsto en la programación ocasiones formales de evaluación anónima escrita del proceso docente por parte de los alumnos.³⁰

19. *Cuchicheo*

Tres minutos en parejas para resolver un problema simple; en una variante, se hace con cuatro personas, dos que están al lado una de la otra y las dos de atrás, dándose vuelta los de adelante hacia atrás, para la tarea.

Genera participación total, estimula el cambio de roles, permite conocer el nivel grupal. Raramente, en grupos poco acostumbrados, puede llegar a alborotar; sólo permite trabajar temas simples; la puesta en común, o sea, escuchar las conclusiones de cada uno de los grupos, lleva tiempo.

Esto último puede reducirse pidiendo que el grupo emita solamente una palabra para calificar la actividad realizada, cuando ésta ha tenido características que a juicio del docente requieren una información inmediata sobre la receptividad que la tarea ha tenido en su auditorio. Otra variante es pedir esto último (una sola palabra, si el curso es numeroso) a cada uno de los participantes, sin la tarea de cuchicheo o de grupos.

20. *Estudio de casos*

Se analiza un caso concreto. Aumenta el realismo de la enseñanza, genera análisis y diálogo, permite trabajar temas de cierta complejidad; lleva tiempo de elaboración previa, y también toma tiempo la exposición y debate de las conclusiones.

Requiere un entrenamiento gradual a partir de casos inicialmente más simples, progresando con el grado de dificultad; por ello conviene comenzar desde el primer día del curso con un problema muy sencillo o sencillísimo según el

²⁹ *Infra*, cap. XV, § 1.

³⁰ *Infra*, cap. XV, § 6.

año y la materia, para ir avanzando luego más rápidamente. Empezar tarde es condenarlo al fracaso por falta de suficiente adiestramiento previo.

Requiere que los problemas a introducir en sucesivos casos tengan siempre facetas novedosas a resolver, sea porque el caso las requiera obvia y expresamente, sea porque toque a los alumnos descubrirlas si los casos parecen “iguales.”

Nos remitimos al desarrollo más completo que hemos realizado en los caps. V, VI y siguientes.

21. *Juegos de simulación*

Los grupos o las personas asumen roles y tratan de resolver una situación novedosa o vencer una dificultad. Estimula, cambia actitudes, desarrolla capacidades empíricas y de observación; requiere explicación previa de las reglas y análisis posterior del docente.

Conviene recordar que existen en nuestra historia no muy distante casos de desempeño de roles, dramatización, etc., en los cuales los objetivos de aprendizaje no estaban satisfactoriamente definidos, y la percepción colectiva fué solamente que era un juego, poco serio para más.³¹

Sugerimos no hacer más de dos o tres experiencias de esta naturaleza por curso, como máximo, y repetir las mismas en cursos sucesivos hasta que el docente pueda afinarlas suficientemente.

22. *Torbellino de ideas*

El grupo lanza libremente propuestas sobre un tema, generalmente tratándose de un proyecto de visión futura, sobre la base de una consigna precisa dada por el docente, que debe acotar el tiempo y limitar la contribución individual a una frase o palabra por persona, que él anota en el pizarrón. Permite descubrir ideas nuevas. Fomenta el desarrollo del pensamiento creador. Genera cierto desorden. Puede producir ideas no viables.

23. *Pecera o acuario*

Se divide el curso en un grupo central, formado por ejemplo por un integrante de cada uno de los grupos que ha trabajado previamente, y un grupo observador que es el resto de la clase. Los que están dentro del grupo central debaten por ejemplo las conclusiones grupales previas sobre el caso o el tema en discusión, y los observadores se limitan a escuchar, tomar nota, etc., sin participar ni conversar entre sí.

³¹ En la década de los 70 se comentaba un caso de una materia introductoria en Ciencias Económicas en que el profesor había hecho bailar malambo a sus tres mil alumnos. “*Si non e vero...*”

La observación externa permite a los demás verificar el funcionamiento del grupo, su empleo del tiempo, organización, eficiencia, etc., y constituye para ellos mismos un difícil ejercicio de autodisciplina.

Una vez terminada la discusión interna en la pecera, el profesor pide una breve opinión a cada uno de los observadores, y formula sus críticas al desempeño grupal interno y externo de la pecera, si corresponde.

24. *Seminario*

Un grupo reducido investiga un tema, recurriendo a fuentes originales de información (documentos, expertos, etc., pasando por las etapas descritas en el cap. V, puntos 4° y 5° sobre análisis de los hechos), bajo la conducción del profesor.

Los alumnos preparan con la dirección del docente una exposición que harán en fecha establecida con un par de meses de anticipación, día en el cual entregarán a sus compañeros copia del esquema de la exposición, bibliografía utilizada, materiales, etcétera, y expondrán en base a fichas, o preferentemente a un texto escrito y previamente distribuido —que no leerán, desde luego—, formulando sus conclusiones.

La clase debate luego las conclusiones, y se concluye evaluando la tarea realizada.³²

Entre nosotros, hemos conocido cursos en que el profesor asignaba “temas de exposición” a diferentes alumnos, cada uno de los cuales daba entonces su “clase,” limitándose a resumir o repetir lo que ya dicen los libros de la materia: Ello no representa utilidad alguna para el curso y es una mala experiencia de enseñanza, inútil para ellos y para el resto del curso.

La dirección, orientación y control del profesor es indispensable para que los alumnos hagan un buen trabajo de seminario previo a la disertación; lo contrario, el resumen de libros o manuales, nada tiene que ver con el método de la “disertación” que se usa, por ejemplo, en la Universidad de París II, el cual responde a las características explicadas en el primer párrafo de este punto.³³

Lo primero no sirve, lo segundo es una experiencia interesante. Hacerlo bien, en nuestro medio, consume mucho tiempo de los alumnos que preparan la exposición y del profesor que debe dirigirla, y cuesta que todos se convenzan de que se haga un trabajo serio. Lo hemos utilizado solamente en cursos de Doctorado.

³² Por alguno de los sistemas que mencionamos en el cap. XV, § 6.

³³ Emplea este método YVES GAUDEMET, y presenciándolo en su curso de Doctorado hemos podido constatar su utilidad al cumplirse las condiciones mencionadas, difíciles en cambio de practicar en un curso de la carrera en nuestra Facultad. Ver al respecto, de YVES GAUDEMET y JEAN-CLAUDE VENEZIA, *Préparation à l'examen. Droit administratif*, París, L.G.D.J., 1985, pp. 85 y ss.

25. *Entrevista*

Un experto —magistrado, legislador, abogado litigante o consultor, funcionario administrativo o judicial, abogado en funciones ejecutivas en la función pública o privada, etc.— es invitado a la clase, e interrogado por uno o varios miembros del grupo, sobre un tema de interés y sobre el cual se hace conveniente obtener información empírica.

Previamente se designan en clase quién o quiénes actuarán como entrevistadores, se prepara el cuestionario, se designa la persona que presentará al entrevistado y entrevistantes. El diálogo ha de ser ágil, deben evitarse las preguntas fútiles, etc., para que el experto se sienta cómodo y conteste lo más ampliamente posible al interrogatorio.

Puede seguirse la tarea con un foro para discutir el tema.

26. *Microenseñanza*

Si bien por ahora la Facultad no puede proporcionar los medios adecuados, puede haber cursos en que algunos voluntarios se presten a obtener y aportar los medios técnicos. Consiste en videograbar y analizar un desempeño concreto. Aumenta el realismo, prepara para actuar, permite corregir actitudes y fallas. Requiere entrenamiento del docente, preparación y madurez mental del grupo, para evitar que se convierta en un simple juego sin efecto de aprendizaje.

27. *Reservas y críticas a la aplicación de trabajos grupales. Remisión*

Existen algunas advertencias que deben formularse a la aplicación de métodos grupales en el ámbito de las Facultades de Derecho; dado que ellas son en parte reservas o reflexiones a la aplicabilidad de todos los métodos de aprendizaje que se aparten de la clase magistral, le hemos dedicado algunos párrafos del cap. XVIII de “Salvedades finales” que, si bien escrito en 1982, creemos que puede todavía constituir material de reflexión.