

ENSEÑAR A PREGUNTAR(SE)

UNA CLASE SOBRE EL CONTRAEXAMEN EN EL MARCO DE LAS ESTRATEGIAS DE LITIGACIÓN ORAL



Denise Bakrokar

Abogada de la UBA, especialista en Derecho Penal. Magister en Derecho con especialización en Litigación Oral (LL.M.) de CWSL. Docente de la asignatura "Juicio por jurados y debate oral" y del Programa de Actualización en Litigación Penal de la UBA.

denise.bakrokar@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de las técnicas de litigación oral presupone, y requiere, una ruptura con el sistema tradicional de enseñanza, toda vez que no alcanza con las clases meramente expositivas para trabajar adecuadamente las herramientas que se deben manejar para llevar adelante un juicio oral, sino que es necesario utilizar otras estrategias de enseñanza para que los conocimientos sean más sólidos y perdurables. En el artículo se proponen diversas actividades que pueden realizarse en una clase de técnicas de litigación.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza, enseñanza poderosa, creatividad, litigación oral, contraexamen, actividades, preguntas, simulación.

ABSTRACT

The teaching of oral litigation techniques presupposes, and requires, a break from the traditional teaching system, since merely expository classes are not enough to adequately work on the tools that must be handled to carry out an oral trial, but rather it is necessary to use other teaching strategies so that the knowledge is more solid and lasting. The article proposes various activities that can be carried out in a class of litigation techniques.

Keywords: Teaching strategies, powerful teaching, creativity, oral litigation, cross-examination, activities, questions, role playing.

Si la idea de salir de la estructura clásica de una clase y ser original desde una perspectiva didáctica (Maggio, 2012: 59) puede considerarse para diversas áreas de la enseñanza, cuando se busca enseñar técnicas de litigación para un juicio adversarial, esas ideas cobran aún más sentido.

Para transmitir cómo se deben efectuar alegatos de apertura en un juicio para que sean persuasivos, cómo narrar una historia a través de nuestros testigos, cómo controlar la información que pretende introducir la contraparte y cómo cerrar nuestro caso en un alegato de clausura, no resultan suficientes las clases en donde el profesor habla y el alumno escucha. Se requiere más que eso.

Así, y si bien la clase expositiva es la estrategia de enseñanza predominante en las aulas de nivel universitario (Finkelstein, 2007: 1) estas exposiciones magistrales son funcionales al modelo de formación jurídica como receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas (Cardinaux y Clérico, 2005: 8), que no es lo que se busca en la asignatura Juicio por Jurados y Debate Oral. En este sentido, si se concibe al derecho como norma jurídica y el objeto de enseñanza es que los alumnos sepan la norma, desde lo pedagógico se privilegia el método expositivo de enseñanza (Mastache, 1998: 17), ya que justamente este método promueve el aprendizaje pasivo en la medida en que alienta a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas (Finkelstein, 2007: 2).

La clase a la que aquí nos referiremos es sobre una de las técnicas de litigación que todo futuro abogado debe comenzar a manejar para tener éxito en sus juicios: el contraexamen. El contraexamen tiene como finalidad someter a un exhaustivo control la información que la contraparte pretende introducir al debate para que la prueba que llegue al juzgador sea de la mayor calidad posible. Empezar a conocer los objetivos del contraexamen y las herramientas para llevarlo a cabo, y a poner en práctica el uso de las preguntas sugestivas no requiere que los alumnos memoricen normas jurídicas o conceptos abstractos. Por ello, las clases meramente expositivas no resultan adecuadas.

La enseñanza de las técnicas de litigación, en tanto supone que los estudiantes aprendan habilidades y destrezas que permiten aplicar e interpretar el derecho para resolver problemas o casos, y también a persuadir, argumentar y razonar, se relaciona con el modelo de formación jurídica como 'resolvedor' de

problemas y casos que requiere, como estrategia de enseñanza, el uso del método de casos como discusión de casos hipotéticos (Cardineaux y Clérico, 2005: 10). En esta concepción del derecho como análisis jurídico de la realidad, en donde el objetivo de aprendizaje es que los alumnos puedan resolver conflictos jurídicos, desde lo pedagógico se privilegia el método de resolución de casos, entre otras estrategias didácticas (Mastache, 1998: 18).

De este modo, en nuestra clase sobre el contraexamen se prevén diversas actividades para que se produzcan aprendizajes más sólidos y duraderos en los estudiantes. Tal como lo señala Litwin, "La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información" (Litwin, 2008: 89). Así, y con la convicción de que las técnicas de litigación se aprenden mejor "haciendo", es que una clase meramente expositiva no resultaría adecuada para lograr que los estudiantes comiencen a desarrollar las destrezas enseñadas y para poder empezar a pensar sus casos en clave estratégica.

La primera actividad durante el encuentro presencial consiste en realizar un trabajo en parejas para que comparen el tema visto en la clase anterior y expongan sus conocimientos previos acerca del tema que se verá en esta clase completando un cuadro comparativo con base en diversas categorías. Luego, se propone una socialización con el resto de la clase para armar el cuadro en conjunto. Con esta actividad se propicia la realización de procesos de integración por parte de los alumnos. De acuerdo con Litwin, las estrategias de integración en la enseñanza son aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos (Litwin, 2008: 70). Con este ejercicio, los estudiantes podrán comprender que en el juicio oral coexisten el examen directo y el contraexamen: que el abogado que propone el testigo tiene la posibilidad de interrogarlo y que luego el abogado de la contraparte podrá contraexaminarlo. Esto implica que si bien consisten en formas de interrogar a los testigos, cada una de ellas tiene sus propios objetivos y herramientas. Pero, además, con esta actividad, los estudiantes podrán

desplegar sus habilidades de expresión en pequeños grupos y establecer acuerdos, para luego poder transmitirlos a toda la clase y armar un producto colectivo. Con base en las exposiciones de sus compañeros, cada estudiante podrá complementar y rectificar o ratificar su entendimiento sobre estos temas. De acuerdo con Maggio, la enseñanza poderosa mira en perspectiva porque enseña a cambiar de puntos de vista y, justamente, trabajar con el otro es una manera de hacerlo enriqueciendo la tarea de todos (Maggio, 2012: 50-51).

A continuación se propone una exposición dialógica sobre el contraexamen. Finkelstein (2007: 7) citando a Osima Lopes (1995) presenta la exposición dialógica como una alternativa a la clase expositiva tradicional que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. En este aspecto, también cita a Turk Faria (2006) quien señala que el rol del profesor es crear puentes, facilitando el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Así, se prevé una exposición sobre el contraexamen como instrumento para el control de la información, sus objetivos, la importancia de su utilización estratégica y el uso de preguntas sugestivas para lograr los fines propuestos. Es importante brindar un marco teórico sobre estos aspectos ya que la enseñanza sobre técnicas de litigación resulta novedosa en nuestra Facultad de Derecho y supone un cambio de paradigma respecto del modelo basado en la escritura. Asimismo, se prevé la realización de preguntas a los estudiantes en pos de fomentar su participación y lograr una mejor comprensión del tema, tales como: ¿por qué no hay que preguntar a los testigos sobre conclusiones?; ¿qué hay que hacer si advertimos que el testigo nos miente?, y se mostrarán ejemplos de cómo se formulan las preguntas en el contraexamen.

Siguiendo a Litwin (2008: 84) las preguntas ayudan a favorecer procesos constructivos por parte de los estudiantes. Así una pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. En la clase se prevé el uso de preguntas referidas a la cognición y a la metacognición. De acuerdo con una de las categorizaciones propuestas por la autora, las preguntas que aluden a la cognición refieren a los conceptos, datos que se han explicado, información que se desarrolla. Se trata del nivel del contenido y su adquisición, mientras que las preguntas metacognitivas refieren a la ayuda que po-

demos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si han producido síntesis o procesos de generalización adecuados (Litwin, 2008: 82).

También sobre la base de los niveles de preguntas, de acuerdo con Litwin, en este momento de la clase se podrían utilizar preguntas de segundo nivel que remiten a la diferenciación o análisis, y que aluden a una reflexión inteligente en torno a causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis, posibles soluciones. De la clasificación de Rajadell y Serrat (2002) citada por Finkelstein (2007: 11-12), en este momento de la clase se utilizan preguntas “de conocimiento” que intentan verificar si el alumno posee diversos contenidos, apelan a la memoria y evalúan la comprensión de manera superficial; y “de comprensión” para que el alumno demuestre que puede

Siguiendo a Litwin (2008: 84), las preguntas ayudan a favorecer procesos constructivos por parte de los estudiantes. Así una pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar.

organizar la información y relacionarla con otra. Por ejemplo, para responder por qué no hay que hacer preguntas por conclusiones a los testigos, se tiene que tener en cuenta que los testigos a contraexaminar son afines a la contraparte, y que por eso es conveniente dejar la conclusión en evidencia para retomarla en el alegato de clausura.

Posteriormente se prevé la realización de un ejer-

cicio colectivo en el que se propone que los estudiantes en conjunto hagan un contraexamen a la docente, tomando como base los hechos de un cuento infantil que suponga la comisión de algún delito. Mediante este ejercicio los alumnos deben comenzar a realizar preguntas sugestivas, de un solo punto y secuenciales para construir un contraexamen, previo al ejercicio individual. Lo que se busca es que el clima de la clase sea estimulante para formar estudiantes creativos, a través de una enseñanza creativa (Camilloni, 2019: 19) que genere un ambiente distendido en donde los estudiantes se animen a intervenir. Es una propuesta innovadora ya que se trata de crear un espacio de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas y de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a los estudiantes (Litwin, 2008: 69). Esta propuesta también propicia los procesos de integración al poner en práctica algunas de las herramientas vistas en la clase (Litwin, 2008: 70) y promueve una ampliación de los puntos de vista al tener que escuchar las preguntas de los compañeros previo a formular sus propias preguntas (Maggio, 2012: 50).

La siguiente actividad consiste en un ejercicio individual en el que, con base en un caso con el que se trabajó en las clases anteriores, se deben pensar preguntas para realizar un contraexamen. Se les debe indicar a los estudiantes que las preguntas no solo deben estar formuladas correctamente, sino que deben ser pensadas estratégicamente en virtud de sus teorías del caso. Acto seguido, deben pasar dos estudiantes para que uno haga de testigo y el otro de abogado y hacer una representación de la destreza utilizando correctamente las preguntas. Los otros estudiantes deben estar atentos para posteriormente poder efectuar comentarios. Tal como lo señala Litwin (2008: 102) la simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional. En efecto, se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto se reconoce que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación.

El hecho de pasar a representar una situación re-

sulta enriquecedor para los alumnos en tanto se involucran en el proceso de aprendizaje y les permite aprender tanto de sus aciertos como de sus errores. Luego, se solicita que los demás estudiantes brinden sus impresiones sobre la práctica realizada, y se vuelve a generar una instancia de ampliación de las mi-

La enseñanza de técnicas de litigación supone una ruptura con el modo tradicional de enseñar Derecho ya que las posibilidades de pensar estratégicamente y de aprender nuevas habilidades se consolidan y afianzan al ponerlas en práctica. “La posibilidad de saber que hay otros modos de enseñar y, al hacerlo, los docentes construimos espacios de libertad también respecto de nosotros mismos” (Maggio, 2012: 53).

radas. De acuerdo con Maggio (2012: 51) reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrarse en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de enriquecimiento, constituye una de las oportunidades más interesantes que se pueden generar. Seguidamente, se prevé que la docente realice las devoluciones de la práctica. Así, una vez que se ha participado de la experiencia, se analiza cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron, ya que “el análisis posterior a la ac-

tuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización” (Litwin, 2008: 102). Asimismo se favorece la integración de conceptos y de la visión de un juicio oral como un todo, ya que tanto el contraexamen como las restantes destrezas de litigación deben ser puestas en práctica en función de la estrategia o teoría del caso escogida.

Finalmente, se contempla la proyección de unos minutos de un video de un contraexamen que tiene aspectos positivos y negativos para visualizar, y se les indica a los estudiantes que anoten sus impresiones para luego discutir las entre todos. Esta también es una propuesta innovadora y generalmente logra concitar el interés de los estudiantes y romper con la apatía que provoca el tratamiento de contenidos sobrecargados, sin conexión o nexo con la realidad ni con los intereses de los estudiantes (Litwin, 2008: 68). Al preguntarles a los estudiantes por sus impresiones sobre el video se utilizan preguntas del tercer nivel (Litwin, 2008: 83) que se dirige a la evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución. Nuevamente aquí se estimula la integración ya que “los interrogantes que plantean o la participación que permite exponer su comprensión les resultan fundamentales a los docentes para identificar el valor de estas comprensiones. Por lo tanto, las estrategias desplegadas por los docentes para promover procesos

reflexivos por parte de los estudiantes requieren, en la mayoría de los casos, actuaciones inteligentes, ya sean resoluciones de problemas, interpretaciones o análisis” (Litwin, 2008: 72).

A lo largo de la clase es posible advertir la existencia de un “doble juego” de las preguntas. Así, mientras por un lado se prevé la utilización de preguntas para fomentar los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes y estimular la construcción de niveles más complejos de pensar (Litwin, 2008: 84), el tema central de la clase gira en torno a la correcta formulación y utilización de preguntas para favorecer la realización de conainterrogatorios efectivos en un debate oral.

En síntesis, en esta clase sobre el contraexamen en el marco de las destrezas de litigación oral, se utilizan diversas estrategias de enseñanza y actividades para promover en los estudiantes aprendizajes más fuertes y perdurables. La enseñanza de técnicas de litigación supone una ruptura con el modo tradicional de enseñar Derecho ya que las posibilidades de pensar estratégicamente y de aprender nuevas habilidades se consolidan y afianzan al ponerlas en práctica. “La posibilidad de saber que hay otros modos de enseñar y, al hacerlo, los docentes construimos espacios de libertad también respecto de nosotros mismos” (Maggio, 2012: 53).

Referencias bibliográficas

- Camilloni, Alicia (2019) La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Vol. 6, Núm. 1, 5-22.
- Cardinaux, Nancy y Laura Clérico (2005). “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados” (Capítulo II). En AAVV *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: Depto. de publicaciones. F. de Derecho-UBA.
- Finkelstein, Claudia (2007) La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. Buenos Aires: UBA. OPFYL.
- Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, Anahí (1998) Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, N° 13. Buenos Aires: FFyL (UBA) y Miño y Dávila Editores.