

# ¿Cómo se preparan para enseñar los mejores profesores de derecho?

### Preparación

Los profesores que estudiamos se preparan para cada clase como si estuvieran haciéndolo por primera vez. Se imaginan a sí mismos como novatos en su campo y consideran el punto de vista de los estudiantes. Asignan prioridades a sus objetivos de aprendizaje más importantes, y planean estrategias de enseñanza para alcanzar esos objetivos. Mientras se preparan reflexionan sobre su papel como docentes y modelos. Andy Liepold describe su pensamiento acerca de la preparación de las clases en una forma que podría aplicarse a todos los profesores estudiados: “Tomar en serio la enseñanza significa trabajar muy duro preparándose para la clase... Lo más duro es el movimiento rápido... Hay innumerables detalles... para los que necesito estar preparado.”

### Tiempo de trabajo

La abrumadora mayoría de estos profesores dedica un tiempo significativo a prepararse para la clase. El día que tienen clase, Rory Bahadur e Ingrid Hillinger llegan a sus respectivas instituciones mucho antes de salir el sol. Aun cuando la clase que va a dictar empiece a las 10 de la mañana, Hillinger, que enseña en la facultad de derecho desde hace casi quince años, dice que antes de irse a dormir la noche anterior revisa “notas sobre un caso o algún artículo o algo para que mi cerebro siga trabajando mientras duermo” y después “típicamente empiezo a trabajar activamente en la clase alrededor de las 4 de la mañana” el día de la clase. En forma similar, Bahadur llega a la facultad a las 4:00 “para una clase a las ocho que he dictado probablemente diez veces en los últimos siete años.”

Susan Kuo se prepara con diligencia para cada clase desde el comienzo de su carrera como docente. “Cuando empecé por primera vez a enseñar, dedicaba die-

cisiete o dieciocho horas a la preparación para cada hora de clase”. Paula Franzese afirma que dedica a la preparación “dos o tres horas por sesión, y estoy hablando de clases que he dado muchas, muchísimas veces antes.”

Estos profesores reconocen que los pequeños detalles son importantes y les dedican horas. “Yo leo de nuevo todos los materiales, algunos más de una vez... Tengo mis Post-its y mis etiquetas que uso para marcar lugares en el libro sobre los que quiero llamarles la atención” (Meredith Duncan). “Yo creo que no hay nada que sustituya preparar tu material totalmente y dominar tu material. Eso simplemente tienes que hacerlo. Tienes que dedicarle tiempo hasta que llegues allá... Es un proceso constante. Si no quieres sonar a rancio, tienes que tener tu material fresco” (Julie Nice). Nice reconoce que su atención a los detalles es “angustiante”, pero sin embargo sigue “lo que está ocurriendo en tiempo real en temas de derecho constitucional a medida que ocurre... tratando de pensar de inmediato en cómo incorporarlos”. “Yo releo con mucha frecuencia. Repaso las reglas federales de evidencia una y otra vez” (Cary Bricker). Paula Franzese planea incluso cómo va a utilizar el pizarrón durante la clase: “Yo sé qué es lo que voy a escribir en el pizarrón. Sé cuándo no necesito escribir en el pizarrón porque sólo quiero que los estudiantes oigan y reaccionen. Pero yo sé anticipadamente cómo se va a ver. Es gracioso. A veces pienso en algo tan pequeño como qué es lo que voy a abreviar, cuándo voy a exponer algo oralmente para que los estudiantes tomen apuntes, pero en realidad lo que estoy transcribiendo al pizarrón es algo diferente de lo que estoy diciendo para permitir a los estudiantes ingresar la información mirando lo que acaban de escribir, escuchando lo que yo digo y después mirando al pizarrón. Son tres cosas diferentes, tres maneras diferentes de llegar al mismo punto.”

Ruthann Robson enfoca la lectura en tres formas:

Yo me preparo muy bien para cada clase, aunque se trate de material que ya he enseñado muchas veces antes, quizás especialmente en esos casos, leo varias veces cada lectura que he asignado:

Primero lo leo como un estudiante. A veces pienso en algún estudiante en particular de la clase, pero más bien en el estudiante genérico. Trato de pensar solamente en lo que ya hemos cubierto en el curso. Busco nuevos conceptos o aspectos de las lecturas que puedan resultar difíciles, desconocidos o disonantes. Trato de leer el material como si nunca lo hubiera leído antes. Después lo leo como abogado. Pienso en los argumentos de las partes, en cómo este caso podría relacionarse con situaciones nuevas, en cómo material

ajeno al caso podría tener importancia durante el litigio. Examino todos los aspectos legales del material, incluyendo cuestiones de procedimiento. Finalmente lo leo como profesor de derecho. Pienso cómo encaja ese material en los objetivos generales de aprendizaje para el semestre y cómo puedo poner a prueba ese material. Lo evalúo en su relación con las clases anteriores y con las futuras. Pienso detenidamente cómo debe enseñarse este material a esta clase en este momento. Reviso mis notas de semestres anteriores (si es un material que ya he enseñado antes), incluyendo notas escritas después de esas clases anteriores evaluando la estrategia de enseñanza utilizada en esa ocasión. Y después decido cómo debo enseñar este material en clase.

Andy Taslitz vuelve a preparar cada clase desde el principio, aunque generalmente enseña en base a textos escritos por él mismo: “Nunca vuelvo a usar las mismas notas. Siempre hago notas nuevas. Lleva mucho tiempo, pero lo hago para cada clase. Y encuentro que eso me obliga a repensar qué fue lo que funcionó, lo que no funcionó, y preguntarme qué puedo experimentar.” Tina Stark también se prepara de nuevo: “Cada semestre preparo de nuevo los materiales... Cada vez que enseñé busco otra manera de explicar el proceso. [Por ejemplo] este año reescribí por completo los materiales de “final del juego” y 80 por ciento de los estudiantes lo entendieron... A cada clase agrego material nuevo. Siempre estoy cambiando lo que cubro en cada clase, como usar [matracas] para llamar la atención sobre algo. Con frecuencia reordeno el material.” Philip Prygoski lee los casos que asigna y todos los casos en que se han aplicado los casos de derecho constitucional que él usa en su enseñanza. “Voy a un caso y averiguo qué hicieron con él los tribunales de primera instancia: creo que es un ejercicio verdaderamente útil... Cuantitativamente, la mayoría de los casos se da en los tribunales de primera instancia... Examino cómo extrapolaron, cómo lo interpretaron, y... con bastante frecuencia cuando releo el material digo, ‘Caramba, esto es nuevo’, o ‘Esto no lo había visto.’”

Beth Enos releo todos los materiales y reescribe a mano sus notas. “Encuentro que a veces leo algo, quizás un caso que vengo leyendo hace años, y lo leo de nuevo y pienso, ‘Ah, eso nunca lo había pensado.’ Lo veo en una forma nueva. Por eso siempre trato de leer lo que he mandado leer para la clase. Eso me da una perspectiva fresca. Utilizo notas manuscritas... porque el simple proceso de escribirlo a mano me ayuda a enfocarme en las cosas.” Rory Bahadur propone algunas razones para tanto trabajo “Tengo el deber de estar bien preparado. Porque si no estoy bien preparado no puedo ser un docente eficaz... [Los estudiantes] nunca deberían

llegar a mi clase y decir, ‘Bueno, yo estoy tan preparado como tú’, que es no estar realmente preparado. Yo quiero poder decir abiertamente: ‘Dediqué tres horas a preparar este caso, y lo he repasado once veces. ¿Cuánto tiempo le dedicaste tú?’ ”

Los estudiantes reconocen y aprecian el trabajo duro de sus profesores. Por ejemplo, los alumnos de Nelson Miller elogian sus presentaciones como las mejor preparadas que han visto: “Si alguna vez lo ves prepararse para una clase, Dean Miller va mucho más allá de cualquier cosa que alguien haya hecho jamás.” “Él trabaja tanto como nosotros.”

Alumnos de otros profesores destacados que estudiamos dicen cosas similares:

- “Es evidente que ella está muy bien preparada y tú sabes adónde va la clase, de manera que nunca te pierdes realmente, aun cuando haya algún concepto realmente muy allá” (alumno de Ingrid Hillinger).
- “Ella fue la docente mejor preparada que he tenido a cualquier nivel de la educación” (alumna de Heather Gerken).
- “Él dedica más tiempo a preparar y organizar cada clase que ningún otro de los profesores que he tenido” (alumno de Stephen Homer).
- “Es evidente que dedica mucho pensamiento y preparación a cada clase” (alumna de Susan Kuo).
- “El grado de preparación y el dominio del material temático resultante fueron notables, beneficiosos no sólo por la posibilidad de ‘aprender’ hechos, reglas, técnicas, etcétera, sino también por su efecto en el ambiente del salón de clase” (alumno de Nancy Levit).

Por lo menos algunos de estos profesores deciden conscientemente dar prioridad a la preparación después de haber tenido una mala experiencia una vez que no estaban óptimamente preparados. Por ejemplo, una profesora nos relató una historia que llamó “La venganza de los contadores”:

Cuando empecé a dar clases tenía veintinueve años, pero parecía tener doce. En el segundo semestre me asignaron el curso vespertino de introducción al derecho fiscal, una clase grande con alrededor de ochenta alumnos... Yo no había pensado en algunos de los temas incluidos en el programa de estudio desde el curso cuando era estudiante en la facultad de derecho... Cuando llegamos a la sección sobre depreciación y recuperación de costos, el escaso dominio que tenía del tema empezó a desvanecerse. Al entrar al salón esa tarde sabía que... las cosas todavía estaban medio confusas en mi cabeza...

Pensé que veríamos rápidamente lo básico y después pasaríamos al siguiente tema (mucho menos aburrido). Pero para muchos de mis estudiantes por fin estábamos llegando a un punto del curso en el que tenían experiencia de la vida real. Antes de que pasaran quince minutos supe que estaba en problemas. Las preguntas de los estudiantes eran mucho más detalladas de lo que esperaba. Como yo no tenía respuestas claras, algunos de los contadores presentes intervinieron proponiendo sus propias respuestas, lo que condujo a una acalorada discusión sobre el uso de vehículos de propiedad de la compañía que yo sabía que estaba fuera del tema, pero no conseguía terminar. Hacia el final de la clase yo no hacía más que repetir, “Esa es una buena pregunta. Lo voy a pensar y en la próxima clase te respondo.” Para cuando terminó la clase yo estaba derrotada. Sabía que habían perdido la confianza en mí como docente, así como en mi dominio de la materia. Yo me sentía un fraude. Era horrible. En los días siguientes me dediqué a aprender todo lo posible sobre recuperación de costos, su historia y sus usos actuales. Determiné que la discusión sobre los vehículos de la compañía estaba realmente fuera del tema, pero ahora podía explicar por qué. Y también podía explicar qué detalles necesitábamos conocer y, lo más importante, cuáles no necesitábamos conocer. Volví a la clase llena de entusiasmo y ejemplos. Me esforcé mucho por hablar con buen humor sobre los acontecimientos de la clase anterior e incluso hice un par de bromas sobre que los estudiantes de Temple son un grupo muy difícil. Me di cuenta de que los estudiantes apreciaban mis esfuerzos, y fue un momento de cambio en mi relación con ese grupo. Creo que habría sido terrible que yo hubiese reaccionado de otro modo o permitido que viesan mi frustración. Sentí la tentación de enojarme con los estudiantes y calificar sus acciones de poco profesionales. Después de todo ¿quiénes eran ellos para cuestionarme a mí? Pude haber seguido adelante, pasar directamente al siguiente tema y acabar con la discusión actuando en forma más dictatorial en clase. Pero ese tipo de reacción casi refleja habría sido un error porque el problema no tenía nada que ver con los estudiantes; el problema era mi propia falta de preparación.

Otro profesor que estudiamos relató una experiencia similar:

Estaba examinando casos hipotéticos con mis alumnos en una clase de Procedimiento Civil II y no había cambiado el número de mis notas, que

contenían las respuestas a las hipótesis que estaba planteando a la clase. Un estudiante dio la respuesta correcta, y yo dije que era la correcta. Entonces le planteé la siguiente pregunta, que el estudiante debía responder citando específicamente determinada sección del código... Pero esa sección del código, que el estudiante mencionó correctamente en apoyo de su respuesta, ahora tenía un número diferente del que aparecía en mis notas. Yo desafié al estudiante a que encontrara la sección correcta, y fuimos para atrás y para adelante, el estudiante insistía en que él estaba en lo cierto... Cuando me di cuenta de que toda la clase me estaba mirando como si yo hubiera enloquecido miré el libro, y resultó que el estudiante tenía razón. Inmediatamente comprendí mi error y le dije al estudiante que estaba correcto... Yo sólo quería meterme en un hoyo y no volver nunca porque no había practicado lo que aconsejaba... En la clase siguiente usé esa oportunidad para demostrar en una forma humorística y sin darme importancia que en los pleitos basados en las leyes, estar siempre chequeando e incorporando las enmiendas es una parte esencial del profesionalismo. Esa admisión fue catártica, y felizmente sobreviví... [pero] cuando pienso en la clase todavía puedo sentir el recuerdo de aquella sensación en el estómago.

## Movidos por objetivos

Los profesores que estudiamos centran su preparación en articular y después planificar cómo van a alcanzar sus metas de enseñanza. Paula Franzese propone una perspectiva global sobre el establecimiento de metas: “Al principio de cada semestre me pregunto, ‘¿Qué es lo que quiero en este semestre?’ Quiero un ambiente en clase que inspire un intercambio desafiante, fructífero y riguroso, basado en el respeto mutuo y el interés por cada individuo. Quiero que la dinámica del salón de clase produzca conversación en su sentido original y más esperanzador —*conversare*— palabra latina relacionada con ‘conversión’. Quiero dirigir ese intercambio, pero no controlarlo en forma muy estricta. Quiero ejercer un control tenue (como en la canción de 98 Special), y recibir con alegría los momentos de reconocimiento, de iluminación, de conexión y de autocorrección, para mí mismo y para mis alumnos.”

Bridget Crawford planea sus clases con objetivos en una forma que es típica de estos docentes excepcionales: “Ante todo y sobre todo pregunto, ‘¿Qué es lo que quiero que saquen de esta clase, tanto en cuanto a contenido específico como a destrezas? Y después pregunto también ‘¿Qué es lo que quiero comunicarles? ¿Cuál es el mensaje sobre esta

área, este punto o la profesión?” Entonces trato de ser lo , clara posible sobre lo que estoy tratando de hacer. . . Entre mis materiales del curso incluyo una declaración muy clara de “Metas de aprendizaje”, es decir una lista de lo que cada estudiante debería ser capaz de hacer (o distinguir, analizar, explicar, nombrar, calcular, etcétera) después de cada unidad. Al término del semestre, un estudiante que haya alcanzado todas las Metas de aprendizaje será capaz de responder correctamente cualquier pregunta del examen final.”

Nelson Miller piensa que identificar metas es beneficioso tanto para él como para los estudiantes: “En beneficio mío y en beneficio del diseño de la instrucción y en beneficio de mis alumnos yo declaro explícitamente. . . cuáles son los objetivos generales de cada curso y después también objetivos específicos de cada clase. Soy lo más transparente que puedo acerca de esos objetivos, esas metas. . . Y se los expongo antes de cada clase, al comienzo de cada clase, para que todos estemos de acuerdo.” Julie Nice y Hiroshi Motomura también señalan la importancia de tener metas. “Para cada curso y cada clase tengo metas diferentes, generales y específicas. Y nunca las pierdo de vista. La primera pregunta cuando llego a un nuevo curso o una nueva clase es, ‘¿Qué conocimientos y qué destrezas y qué valores quiero que surjan de las prácticas en este salón de clase?’ ” (Julie Nice). Hiroshi Motomura refiere que al prepararse para sus clases “Escribo tres cosas que quiero sacar de esa clase. Quiero decir, son cosas muy específicas sobre el material, saben, que quiero que ellos entiendan. . . la relación entre la regla de especificidad en el alegato y a quién toca la carga de la alegación, eso sería lo principal. [Otra] cosa que hago al preparar cualquier clase es pensar en cuánto voy a cubrir y, digamos, qué es lo mínimo que quiero hacer y qué me haría sentir mal si no llego hasta ahí.”

Susan Kuo asigna diferentes prioridades a sus metas: “En mi mente (y también en mis notas escritas), esto es lo que necesito comunicar para decir lo que quiero decir hoy. Siempre hay algunas partes a las que no llego, pero eso no importa.” Don Hornstein se centra en lo que él llama los cuatro o cinco “puntos altos emocionales”. “Eso lo tengo como un guión para cada una de mis clases. . . Me siento ahí media hora antes de la clase y me recuerdo cuáles son, y ese es en realidad mi plan para la clase, esas cuatro o cinco cosas.”

## Objetivos específicos

Todos los profesores que estudiamos enseñan teniendo en mente múltiples objetivos, pero en términos de sus objetivos específicos varían. Por ejemplo, las metas de Nancy Levit son de amplio alcance: “Quiero que aprendan a aprender.

Quiero que aprendan a aprender el material por sí mismos. Quiero que piensen en las formas en que aprenden de distinta manera dependiendo de, digamos, un área sustantiva... La otra cosa [que quiero que mis alumnos aprendan] es que aprendan a tratar con gente desde el primer día.” Bridget Crawford y Julie Nice también quieren que sus alumnos crezcan en su capacidad de aprender. “Sobre todo quiero que aprendan a aprender por sí solos. ¿Qué más se podría pedir?” (Bridget

Crawford). Nice atribuye el aumento del énfasis que pone en el aprendizaje a su propio desarrollo como docente: “Mi foco primario solía ser tratar de impartir conocimiento a mis alumnos. Pero creo que cada vez es más importante para mí ver que mis alumnos desarrollen las destrezas necesarias para adquirir conocimiento y una forma de entender qué valores se están reflejando.”

Ruthann Robson aspira a alcanzar varias metas, incluyendo enseñar a cada estudiante a ser “un buen abogado de la justicia social; cómo hacer un buen trabajo; saber qué es lo que puedes hacer... Yo realmente pienso que la facultad de derecho es ‘prepararse para ser abogado’, pero... no son sólo las destrezas de la abogacía: son destrezas de pensamiento crítico; es cómo construir una buena argumentación, cómo sentar un precedente.” Robson además quiere que sus alumnos entiendan la teoría y la usen en la práctica: “La teoría es una especie de destreza... Se puede hablar del originalismo como una teoría, pero ¿cómo impulsa eso los casos?... ¿Cómo usas [la teoría] cuando apelas a alguien que cree en ella? ¿Cómo la usas cuando presentas una argumentación originalista, o cuando respondes a una argumentación originalista?”

Andy Leipold tiene como un objetivo central el de enseñar a sus alumnos a ejercer el juicio: “Lo más importante que puedo hacer por los estudiantes es enseñarles una forma de pensar sobre problemas legales que es independiente del tema concreto... El razonamiento legal no es cuestión de encontrar la respuesta correcta, sino de ejercer un juicio maduro después de considerar los intereses en conflicto. O, como digo con frecuencia a mis alumnos, la enseñanza del derecho no es sobre qué piensas sino sobre cómo piensas. Buena parte de mi trabajo es guiarlos a través de ese proceso, y después pedirles que expresen su análisis en formas que hagan avanzar el proceso de resolver problemas legales.”

Las metas de Rory Bahadur tienen como foco la práctica: “Quiero que mis alumnos aprendan ante todo que los abogados nunca tienen respuestas. Tienen argumentos... Quiero que aprendan a pensar como un abogado, en términos de una tarea concreta que van a estar haciendo como abogados, y así yo introduzco en mi clase muchos documentos de la práctica.” Paula Franzese también tiene metas basadas en la práctica legal: “Yo estoy siempre recordándoles cuál es el imperativo,

cuál es la meta. La cuestión es actuar bien como abogado... Me gusta también plantear cuestiones morales predefinidas: '¿Qué significa ser una buena persona, ser un buen abogado?' '¿Podemos percibir las luchas de nuestros clientes?' '¿Qué significa reconstruir un caso pensando en las personas que hay detrás de la tragedia?' "

Entre los objetivos de Roberto Corrada figura trastornar la jerarquía normal entre profesor y estudiante: "[Yo presto mucha atención a la] jerarquía y... trato de no llegar, saben, simulando que yo lo sé todo y ellos no saben nada... Y por supuesto en la clase todo está contra tí porque estás sobre un estrado, con las luces enfocándote, y está bien claro quién es la persona importante aquí, y eso es antes que digas la primera palabra. Por eso yo pienso conscientemente en lo que puedo hacer para alejarme de eso todo lo posible." El segundo objetivo principal de Corrada es producir pensamiento analítico. "Trato de ir más allá de la doctrina, como... '¿No hay alguna otra regla que pueda ser mejor?' '¿Podemos hablar aquí de política?' '¿Cómo podemos desconstruir esta doctrina?'" "

Los objetivos de Hiroshi Motomura y Patti Alleva son evidentes para sus alumnos. "Yo creo que él quiere sobre todo —por lo menos en la clase de Inmigración— crear política, crear doctrina, y hacer interpretación de la ley" (alumno de Hiroshi Motomura). "En el programa de su curso no pone sólo las páginas que hay que leer, también incluye objetivos de aprendizaje amplios. Y creo que eso es lo principal que te llevas de su curso, no es solamente la ley... también tienes que pensar en políticas, cuestiones de justicia social, pensamiento crítico, comunicación y relaciones interpersonales, y ética y profesionalismo, además de tus lecturas" (alumna de Patti Alleva).

Larry Krieger es particularmente ambicioso: no sólo quiere ayudar a sus alumnos a ser abogados de éxito, sino que además quiere ayudarlos a maximizar sus vidas: "Lo que hago para prepararme para cada clase es no parar de trabajar sobre mí mismo como ser humano. Eso, saben, la evolución de mi enseñanza desde ser, yo diría, un profesor bastante estresado... demasiado ego, demasiado hablar... nunca dejo de trabajar sobre mí mismo tratando de alcanzar lo que trato de enseñar a mis estudiantes, que es cómo vivir una vida buena dentro del contexto de este trabajo... Eso es lo que estoy tratando de enseñar."

## Adoptar el punto de vista de los estudiantes

Al prepararse para la clase, los profesores se esfuerzan además por ejercer la empatía y entender el punto de vista de sus estudiantes. Tina Stark afirma que adoptar el punto de vista de los estudiantes es una parte necesaria de la preparación

de las clases: “Para enseñar un tema complejo, un profesor debe primero mirar el material desde el punto de vista de los estudiantes.” Nancy Levit explica un enfoque muy similar: “Yo trato de imaginarme en forma empática: si estuviera estudiando esto por primera vez ¿cómo vería esta selva?”

Roberto Corrada expresa su respuesta a la cuestión de ser sensible a la perspectiva de los estudiantes:

Yo trato de recordar cómo era yo como estudiante. ¿Qué era lo que me hacía tropezar? ¿Cuál era la cuestión más difícil en esa clase? ¿Qué puede ser intuitivo y qué parece ir en contra de la intuición? Y entonces cuando estoy armando el programa para el curso, pienso en eso y recuerdo, esto es una doctrina que parece ir en contra de la intuición. Y voy a dedicar una clase extra a eso o quizás un ejercicio relacionado con eso... Encuentro que según pasan los años me voy alejando cada vez más de mi experiencia de estudiante en la facultad de derecho, y cuanto más soy un profesor en clase enseñando temas que ya son muy familiares para mí, es cada vez más difícil empatizar, y por eso ahora me apoyo en asistentes de investigación o exalumnos... A veces los traigo y les hago preguntas sobre, digamos, qué les resultó difícil aquí y qué fue fácil, especialmente en relación con los nuevos cursos que estoy dictando.

Andy Taslitz y Beth Enos también ponen el foco en la experiencia del estudiante. “Me digo, muy bien, yo soy el estudiante. ¿Voy a entender lo que está diciendo? ¿Qué es lo que quiere que yo saque de esto? ¿Cómo voy a saber no sólo lo que él quiere que sepa, sino cómo se supone que voy a llegar hasta ahí? ¿Qué herramientas hay? ¿Cuáles fueron los puntos principales de la clase?... Una de mis críticas a muchos profesores es que adoptan libros de texto para sí mismos y no para sus alumnos... No son necesariamente las mejores herramientas para que el estudiante aprenda” (Andy Taslitz). “Yo trato de ver el material como creo que lo van a ver ellos. ¿Qué es lo que les va a llamar la atención en este material? ¿Qué es lo que puede confundirlos? ¿Dónde pueden perder el rumbo aquí, especialmente con los casos a veces? El tribunal se fue por esta tangente, eso es precisamente —ése es el error. No te metas en eso” (Beth Enos).

Nelson Miller plantea algo similar en relación con ser sensible a la experiencia de los estudiantes con sus materiales para el curso: “El derecho tiene una base de conocimientos muy vasta, y yo no quiero subestimar nunca el desafío que representa

para los estudiantes adquirirla, porque pienso que en el momento en que hago una suposición acerca de la capacidad de ellos de adquirir rápidamente lo que me parece ser unos marcos muy básicos y cómo se usan... es probablemente el momento en que me he perdido sobre dónde están en su aprendizaje, y no les he dado apoyo.”

Paula Lustbader modifica su clase a medida que va comprendiendo mejor las necesidades de sus alumnos: “Tengo una serie de materiales, tengo una serie de hipótesis; tengo una serie de hojas de los materiales que asigné el año pasado en las que sigo trabajando, pero siempre cambian porque ahora todo depende de cómo veo que está la clase y lo que creo que necesitan hacer.”

Los estudiantes aprecian que los profesores tomen en cuenta su punto de vista:

- “Él realmente respeta nuestro tiempo. No nos manda leer cien páginas, o veinte páginas que simplemente no tienen ninguna importancia para nada que vayas a hacer nunca. Todo está muy calculado y por alguna razón bien pensado antes de tiempo para asegurar que usemos de la mejor manera posible” (alumno de Steve Friedland).
- “Ella asignaba lecturas relativamente breves pero dejaba muy claro qué esperaba que sacaras de ahí. Era algo muy bien planeado... No era leer sesenta páginas para aprender dos puntos. Era más bien diez o doce, veinte páginas máximo, y... era fácil seguir el ritmo de la clase y por lo tanto estar preparado para hablar en forma inteligente en clase” (alumna de Ingrid Hillinger).
- “Ella no escribe su programa para todo el curso... Hace una especie de mapa para las primeras dos o tres semanas, las cosas a las que quiere llegar, y después, con base en lo que interesa a la gente... irá adaptando el curso a lo que más interesa a los estudiantes, en la clase” (alumno de Julie Nice).

## Planes de clase detallados

Los profesores que estudiamos se esfuerzan por planear sus clases de manera que los estudiantes aprendan lo que los profesores quieren que aprendan. Muchos profesores planean cuidadosamente sus preguntas antes de cada clase, anticipan las preguntas que harán los alumnos, se familiarizan con la literatura sobre métodos de enseñanza, se esfuerzan por maximizar cada momento de la clase, toman decisiones conscientes sobre cómo empezar y terminar cada clase, encuentran maneras de motivar a los estudiantes, se aseguran de que cada clase esté bien organizada y piensan en sus alumnos como individuos cuando están planeando cada clase.

### *Preguntas escritas*

Casi todos los docentes planean sus preguntas. “Yo pienso detenidamente algunas preguntas específicas que quiero plantear en clase. Tal vez lo importante sea sólo la primera pregunta, con la que voy a empezar, o quizá la segunda, pero será la pregunta que en cierto modo alinea la clase para donde yo quiero ir. Con frecuencia es una pregunta táctica sobre ‘¿Para qué hacemos esto?’ ” (Hiroshi Motomura). “Yo hago un esbozo realmente muy detallado. En realidad es una especie de guión. Cuando tengo preguntas que quiero hacerles, igual que lo haría para un examen, escribo la respuesta que creo que es la que busco (también escribo las preguntas). Y pienso en la secuencia en que vienen, y por ejemplo qué es lo que quiero preguntar primero, porque tener escrita la respuesta correcta me ayuda a escuchar lo que ellos dicen” (Steven Homer). “Yo pienso en preguntas importantes. Escribo las preguntas y las respuestas en mis notas para la clase” (Heather Gerken). Cary Bricker planea sus preguntas para asegurar una atmósfera de aprendizaje activa: “Hago todo un bosquejo para mí de preguntas que les voy a hacer, porque me gusta mantener la clase realmente activa, y quiero que sean ellos los que hablen.”

### *Anticipar preguntas de los estudiantes*

Los profesores que estudiamos también anticipan preguntas de los estudiantes. Yo me imagino cada pregunta que un estudiante podría plantear”, dice Rory Bahadur, y continúa explicando que entonces lee un artículo o un caso “que contiene la respuesta para eso, de manera que puedo estar pensando ocho o nueve pasos adelante de ellos. Tengo que ir a clase estando cómodo en mi interior con lo que estoy enseñando. No puedo ir a clase con lagunas en la doctrina. Si hay alguna laguna en la doctrina en lo que voy a enseñar me siento incómodo, no me siento bien y me doy cuenta, de manera que no permito que ocurra nunca.”

Meredith Duncan anticipa las preguntas de sus alumnos tan bien que ellos creen que ella es capaz de responder a cualquier pregunta. “Ella nunca viene a clase sin haber anticipado plenamente las preguntas, o sin leer el caso en una forma que le permita responder a las preguntas” (alumna de Meredith Duncan).

### *Pericia en la enseñanza y en el aprendizaje*

Muchos de los profesores en nuestro estudio han hecho estudios sobre cómo

enseñar y aprender y usan esos conocimientos al prepararse para sus clases. “Yo realmente creo en el diseño instructivo. Estoy seriamente comprometido con eso, con discernir y exponer los objetivos del curso y sus resultados, y después alinear la instrucción y la evaluación según esos objetivos, así como en tener objetivos medibles al viejo estilo Maher, y en hacerlo en forma responsable y tener criterios para determinar cuando se han alcanzado esos objetivos” (Nelson Miller).

Paula Lustbader ilustra su pericia en cuanto a enseñar y aprender cuando explica su abordaje del diseño del curso:

Las personas aprenden y desarrollan sus destrezas cognitivas gradualmente. Trabajan partiendo de una base de conocimientos y destrezas adquiridas, y a medida que adquieren nuevas informaciones y destrezas van construyendo sobre esa base. Mi pedagogía se basa en gran parte en el currículo en espiral de Jerome Bruner. Empiezo por dar a los alumnos la base de información necesaria y las destrezas básicas y después construyo progresivamente con conceptos y destrezas cada vez más complejos y sofisticados. Mis cursos están diseñados para ayudar a los estudiantes a moverse por esa progresión de desarrollo. Me tomo el tiempo necesario para enseñar cada etapa, la modelo, y luego les doy ejercicios para que lleguen a dominar cada etapa. Cada clase construye sobre las destrezas de aprendizaje, las etapas de desarrollo y los contenidos sustantivos que cubrimos en la semana anterior. Utilizo exámenes de práctica y ejercicios escritos que se van haciendo cada vez más sofisticados. A medida que el curso progresa doy cada vez menos instrucción explícita y les doy más responsabilidad a ellos; así mi papel varía de ser un sabio en el escenario a ser un guía al costado.

Roberto Corrada usa su pericia en la planificación de formas de mantener la atención de sus alumnos: “[Hay estudios] que indican que nadie puede prestar atención realmente por más de veinte minutos seguidos... Si sigues una línea durante una hora y cuarto, puedes perder a mucha gente... yo trato de planear momentos cada veinte minutos más o menos para hacer una pausa, quizá hacer un chiste, o simplemente detenerme y esperar que todos vuelvan a agruparse.”

Bridget Crawford se mantiene al día con la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje, examinando “cada libro sobre técnicas de enseñanza que hay en la biblioteca... A veces encuentro grandes ideas, otras no, pero siempre estoy buscando.” Beth Enos también utiliza su comprensión de la enseñanza y el aprendizaje para diseñar sus clases:

“Tenemos clases de una hora y media. Es un tiempo muy largo para prestar atención. . . Un tema puede tener muchos casos. Entonces tenemos que leer más casos sobre un tema en particular. En otro tema no necesitamos leer tantos casos. Vamos a leer un caso sobre ése y hacer algunos problemas sobre éste. De manera que pienso qué técnicas voy a utilizar, en base al tema que estamos dando, y además también me aseguro de que durante la clase hagamos cosas variadas.” Preparándose para enseñar, los profesores que estudiamos conectan deliberadamente objetos de aprendizaje explícitos, su comprensión de los estudiantes y su conocimiento de métodos de enseñanza. Steve Friedland vincula ese proceso de planeación con sus metas de aprendizaje, un sentido de los límites de su tiempo con los alumnos y su objetivo de usar una amplia variedad de métodos de enseñanza: “Pienso en ello como una comida. No quiero que sea todo entrada; necesito un aperitivo; quiero que haya un postre, y es por eso que ahora muestro más videos y cosas así durante unos minutos. . . También me pregunto qué quiero que hagan los estudiantes, y cómo lo están haciendo, y dónde quiero que estén al final de la clase” Andy Taslitz cree igualmente en tener un plan cuidadosamente construido para sus cursos, que incluya objetivos, lecturas asignadas, y cómo, cuándo y por qué va a usar determinados métodos de enseñanza. Para realizar esos objetivos, dice Taslitz “Empiezo a prepararme para la clase cuando hago el programa. Quiero tener una idea bien clara de adónde voy con cada clase y adónde nos va a llevar y por qué estoy haciendo eso. Por eso dedico mucho tiempo a preparar mi programa, no sólo las páginas, saben, sino qué metas tengo para cada clase, qué métodos voy a emplear en cada clase. Y trato de hacerlo de esa manera, con mucha anticipación.” Tina Stark también se prepara concentrándose en alcanzar sus objetivos de enseñanza: “Yo uso cualquier técnica de enseñanza que funcione: conferencias, ejercicios cooperativos, representaciones, método socrático, demostraciones o, en la mayoría de los casos, alguna combinación de técnicas.”

### *Maximizar el valor del tiempo de clase*

Muchos de los profesores se esfuerzan por maximizar su tiempo con los estudiantes en el salón de clase. “Tengo la impresión de que para preparar sus clases él piensa en lo que quiere cubrir en esos cincuenta minutos, y otra de sus virtudes es que es totalmente deliberado en que quiere cubrir esas treinta y seis cosas en cincuenta minutos. Es como que ¡Bum! Suena el tiro de largada y él se lanza. . .

una de las cosas que más me gustan de él es el foco pedagógico, saben. Todos los días tiene perfecta conciencia de lo que quiere comunicar” (alumno de Hiroshi Motomura). “Uno siente como con todo lo que ella hace, que hay una razón detrás. Como que, te sientes bastante seguro de que no estás perdiendo el tiempo en nada de lo que ella te da” (alumna de Meredith Duncan).

“A mí como estudiante no me gustaba cuando no tenía confianza en que el profesor sabía para dónde íbamos y tenía un plan sobre cómo llegaríamos allá. Me volvía loco. Por eso yo quiero estar seguro de que vamos a usar esos cincuenta minutos en forma efectiva, de que tengo un plan” (Steven Homer). En la misma forma, el esfuerzo por maximizar su tiempo con los estudiantes ha hecho a Julie Nice rechazar algunas técnicas de enseñanza que funcionan bien para otros: “Estoy evaluando si ése es el mejor uso del tiempo de clase en este momento. . . hago mucho menos [grupos pequeños] de lo que acostumbraba. No estoy segura de que sea lo mejor, es simplemente. . . mi propio modesto intento de estimar el valor agregado de cómo gastamos el tiempo. . . Voy a ir siguiendo el feedback que recibo de ellos indirecta y directamente y mi propio sentido de cuál es el mejor uso del tiempo.”

### *Motivar y hacer participar a los estudiantes*

Los profesores que estudiamos hacen de motivar y hacer participar a sus alumnos una meta central de la preparación de sus clases. “Sorpresa. Me gusta la sorpresa. De vez en cuando. . . A veces llego a la clase temprano y escribo una palabra detrás de la pantalla, y después aprieto el botón y levanto la pantalla, y uso esa palabra de atrás como punto de partida de la discusión. Es eso, sorpresa, teatro, encanto, un poco de actuación, sin nada que no sea sincero y auténtico. . . Dejarlos con algo tangible, creo que eso entusiasma a los estudiantes” (Patti Allewa). Nancy Knauer conecta sus esfuerzos por hacer que el material corresponda a su meta de centrar todo en los estudiantes. Dice: “Tienes que suponer que los estudiantes lo van a recibir con cierto escepticismo en cuanto a por qué esto es importante y por qué deben interesarse y tú de alguna manera tienes que responder a esas preguntas.” Bridget Crawford lucha por influir en el estado de ánimo general de la clase: “Parte de la diversión y del desafío de ser un profesor en el salón de clase es hacer del aprendizaje una experiencia que entusiasme. . . No es una caja que uno simplemente checa porque [los estudiantes] tienen que aprender buena parte de ello por sí solos.”

Meredith Duncan y Julie Nice intentan despertar el interés haciendo sus cursos lo más actuales posible. “Si leí algo interesante hace unos meses o un año, lo

pongo en la carpeta porque me gusta usar cosas actuales que puedan interesarlos a ellos: películas, libros, cosas así, y así puedo utilizarlas como ejemplo” (Meredith Duncan). “Al fin de cuentas creo que si logro conectar lo que están aprendiendo con sus vidas y con el tiempo real, es mejor para ellos ...” (Julie Nice).

Otros profesores encuentran otras formas creativas de hacer que sus cursos sean algo vivo para sus alumnos. Nelson Miller, por ejemplo, encuentra en los periódicos artículos sobre temas relacionados con el material que está exponiendo, se los da a los estudiantes con anticipación y hace que algunos estudiantes presenten los artículos para la clase. Haciendo el papel de *manager*, Roberto Corrada estructura su clase de Derecho Laboral de manera que los estudiantes aprendan a formar un sindicato; los estudiantes saben que si logran formar un sindicato pueden negociar la estructura del curso y sus calificaciones. Beth Enos y Andy Leipold contactan a los abogados que manejaron los casos que enseñan, y en clase comparten las ideas iniciales de esos abogados sobre sus clientes, los jueces, o estrategias y teorías sobre el caso. Dos de los alumnos de Leipold hablaron en términos muy elogiosos de su práctica: “Él llama y dice ¿cómo era ese cliente? ¿Cómo lo conociste? ¿Cómo era personalmente? Alguna historia interesante de sus antecedentes. . . Es una idea muy interesante, y no conozco ningún otro profesor de derecho que lo haga.” “Él hacía eso, parecía, para cada caso, y así una vez terminó, y nosotros estábamos esperando, saben, que nos dijera sobre el abogado que había llamado. Y entonces finalmente alguien preguntó, ‘Profesor Leipold, ¿habló con el abogado de este caso?’ Y él dijo, ‘Lo intenté, pero no pude encontrarlo.’ Quedamos. . . muy decepcionados.”

Los profesores también hacen participar a los estudiantes prestándoles atención a nivel individual. “La profesora Gerken consigue recordar quién dijo qué en cada clase y distribuye el ‘tiempo al aire’ en función de eso” (alumna de Heather Gerken). “Yo me siento con mi lista de estudiantes y considero a quién necesito escuchar más, quién no ha estado suficientemente presente en términos de contribución verbal a la clase” (Paula Franzese). “Yo pienso en los estudiantes que no han participado mucho, saben. ¿Cómo puedo atraerlos?” (Roberto Corrada). En las reuniones regulares de Cary Bricker con su co-docente, dice, “A veces hablamos de estudiantes individuales que están teniendo problemas, y formas de manejar eso, de manera que eso también forma parte de la preparación.”

### *Organización*

Para muchos de los profesores que estudiamos, preparar una clase organizada

es un objetivo esencial. Heather Gerken dice: “Yo dedico mucho tiempo a revisar mis notas de clase para que la discusión sea organizada y coherente.” “Yo quiero ser organizado. La enseñanza desorganizada... dificulta el aprendizaje” (Don Hornstein). “Yo trato de utilizar marcos para todo. Al principio del curso les voy a dar el GPS, el marco para todo el curso. Después tendremos marcos para cada sistema... Utilizo a Starbucks como ejemplo... Aquí están los cafés... Aquí está la comida. Ustedes saben exactamente lo que van a recibir, ya sea en Spokane o en Greensborough” (Steve Friedland). Hiroshi Motomura también planea cuidadosamente sus clases en una forma que hace transparente su organización: “Yo realmente tengo una carpeta llamada ‘Hoy’, y pongo el mapa que quiero como mapa del *manager*. Además empiezo la clase con el programa del día en un documento escrito, porque antes lo escribía en el pizarrón, y ahora es más claro hacerlo así.”

## Reflexionar sobre la enseñanza

Los profesores que estudiamos reflexionan acerca de su enseñanza antes y después de la clase. El esfuerzo de preparación de Bridget Crawford empieza con una evaluación de cómo salieron las cosas la última vez que enseñó ese tema: “Sobre todo pienso en lo que no marchó bien esa vez, de manera que reviso mis notas y trato de tener nuevas ideas.” Beth Enos también incluye su reflexión sobre su propia enseñanza en el proceso de preparación para cada clase, y reflexiona antes y después de cada clase y mientras la prepara: “Yo además tomo notas de año en año. Entonces repaso mis notas del año pasado sobre lo que funcionó bien y lo que no.” Del mismo modo, una de las razones por las que Andy Taslitz rehace sus notas cada vez que enseña un tema es que “me obliga a repensar qué fue lo que funcionó y lo que no funcionó; y con qué puedo experimentar”. Después de cada clase, Taslitz trata de evaluar sus esfuerzos: “Si no hay una clase inmediatamente después de la mía, les pido a algunos estudiantes que se queden... y les pregunto ¿qué aprendiste?... ¿Estás confundido por algo?... Con ese feedback puedo volver a mi oficina y hacer otro ejercicio diferente o planear cómo encarar la clase de otra manera al día siguiente.”

Meredith Duncan también revisa cada clase inmediatamente después de terminar a fin de identificar modos de mejorar la siguiente clase: “Alguien me dio un consejo realmente bueno cuando empecé a enseñar: que no hay nada que digas hoy que no puedas arreglar mañana. Y así yo pienso en lo que necesito arreglar.” Bridget Crawford también evalúa lo que podría haber salido “demasiado bien.” Si en un semestre los estudiantes mostraron confusión en relación con determinado

tema, Crawford preparó un volante detallado que entregó a sus alumnos al semestre siguiente: “No hubo una sola pregunta... Para mí eso significa que lo presenté con demasiada claridad y no les mostré el aspecto turbio de esta regla fiscal en particular... Eliminé todo lo desordenado, y ahora sé que tengo que cambiar eso.”

Paula Franzese explica sus esfuerzos por reflexionar sobre su enseñanza:

Yo creo, más bien yo sé que después de cada clase dedico una hora o algo así a pensar en lo que acaba de ocurrir. ¿Logré realizar mis intenciones para esa clase? Antes de entrar tengo una serie de intenciones, un conjunto de principios que quisiera establecer, y también un conjunto de destrezas jurídicas que espero estimular, y pienso en lo que salió bien y lo que no; quién hizo una conexión realmente buena que quiero retomar en la próxima clase; dónde había una preocupación latente a la que no respondí adecuadamente... También pienso en cómo mis alumnos interactúan entre ellos, cuando hacemos representaciones o simulaciones en pequeños grupos y eso —es lo más agradable— y también he observado la capacidad de bondad de cada uno para con los demás... Tomo muchísimas notas. Tengo una carpeta que contiene todos mis materiales suplementarios, pero también una especie de diario que llevo. Contiene mis notas sobre puntos a los que necesito regresar; contendrá los nombres de algunos estudiantes que plantearon preguntas que me parecen particularmente resonantes, de manera que esos estudiantes estarán siempre asociados con ese punto en particular.”

## Conclusión

El proceso de preparación de Patti Allea ejemplifica muchos de los pasos mentales y físicos que dan los profesores que estudiamos cuando preparan una clase. Ella se plantea una serie de preguntas:

- ¿Hay preguntas o dudas de la clase pasada que necesitemos aclarar?
- ¿Qué punto espero que aprendan hoy?
- ¿Cuáles son los conceptos que espero que los motiven para aprender más sobre ellos, qué procesos, qué destrezas, qué temas?
- ¿En qué orden debo presentar los materiales para asegurar que los comprendan más profundamente?
- ¿Cómo debo hacer la transición?

- ¿Cuáles son los puntos problemáticos?
- ¿Cuáles son las áreas temáticas en que en mi opinión los estudiantes pueden tropezar?
- ¿Cuáles son las áreas que generarán resistencia?
- Si yo fuera un estudiante en esta clase ¿Qué tres cosas me llevaría de ahí?
- ¿Hay cosas nuevas que debería estar haciendo, que no he hecho antes, que pueden mejorar el aprendizaje?
- ¿Dónde estamos en el curso?
- ¿Cómo va marchando el aprendizaje general?
- ¿Hay estudiantes que hayan estado faltando mucho a clase?”

Además, como inicia las clases “con un resumen de dónde quedamos... recuperando, recordando dónde estaba yo así ahora puedo incorporarlo cuando pienso sobre el todo”, eso también es proceso del proceso de preparación de Alleva. A continuación ella se enfoca en “Hacer más investigación y leer nuevos casos, examinar otras recopilaciones, ver tratados que puedan complementar mi biblioteca.”

Una vez que tiene un plan para la clase, la ensaya: “Coloco sobre mi pupitre mi libro, mis notas, mis proyecciones, las hojas que voy a repartir, literalmente, así puedo caminar por la clase de principio a fin. Yo sé en qué punto voy a querer mostrar qué proyección... No siempre sale así, pero por lo menos tengo un plan al empezar.”

