

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La evaluación formativa en la enseñanza de la ética profesional de los futuros abogados: Aspectos cognitivos y evaluativos a través de un caso de estudio

*Avaliação formativa no ensino de ética profissional de futuros advogados:
Aspectos cognitivos e avaliativos por meio de um estudo de caso*

*Formative assessment in teaching profession ethics of future lawyers:
Cognitive and evaluative aspects through a case study*

Johann Benfeld  y **Patricio Lazo** 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN El objetivo de este trabajo es intentar responder la pregunta acerca de cuál es la mejor estrategia evaluativa de un curso como el de Ética Profesional en la carrera de Derecho. Lo hace tomando, como caso ejemplar de estudio, un programa determinado de esta asignatura sobre la base de una premisa: la complejidad de ciertos problemas propios de dicha asignatura exige no solo un buen dominio del aparato conceptual con el cual abordarlos, sino, además, un proceso de enseñanza-aprendizaje que pueda ser evaluado constantemente. Este trabajo aborda, por lo anterior, ciertos problemas ético-conceptuales que actualmente están en discusión, las posibilidades que el programa de asignatura en cuestión ofrece para su tratamiento y, finalmente, propone un esquema de evaluación formativa que permita, al docente y al estudiante, dar cuenta de sus avances y logros.

PALABRAS CLAVE Ética profesional del abogado, evaluación formativa, principio de neutralidad, principio de no responsabilidad, principio partisano, sesgos partisanos.

RESUMO O objetivo deste trabalho é tentar dar resposta ao questionamento sobre qual a melhor estratégia avaliativa para um curso de Ética Profissional em Direito. Se constrói tomando como estudo de caso exemplar um programa específico desta matéria, com base numa premissa: a complexidade de determinados problemas inerentes a essa matéria que exige não só um bom domínio do solidez conceptual com que podemos abordar, mas também um processo de ensino-aprendizagem que possa ser avaliado

constantemente. Este trabalho aborda, portanto, certos problemas ético-conceituais atualmente em discussão; as possibilidades que o programa da disciplina em questão oferece para o seu tratamento, para finalmente propor um esquema de avaliação formativa que permita ao professor e ao aluno dar conta de seus avanços e realizações.

PALAVRAS-CHAVE Ética profissional do advogado, avaliação formativa, princípio da neutralidade, princípio da não responsabilidade, princípio partidário, preconceitos partidários.

ABSTRACT The goal of this article is to answer the question about the best assessment strategy for a legal Ethics course. To achieve this goal this article takes as an example a course program as a study case, lying on the premise that the complexity of certain problems demands not only a reasonable mastery of the conceptual apparatus for them to manage but a frequently assessed teaching-learning process. The article manages, in this way, some ethical-conceptual issues which nowadays are discussed; the possibilities that the selected course has for its treatment, and finally it proposes a scheme of formative assessment to allow both professor and student to the account of the progress and achievements of the student.

KEYWORDS Formative assessment, legal ethics, neutrality principle, non accountability principle, partisan biases, partisanship principle.

Introducción

Dispone el Código Orgánico de Tribunales de la República de Chile, en su artículo 520, que «los abogados son personas revestidas por la autoridad competente de la facultad de defender, ante los tribunales de justicia, los derechos de las partes litigantes». Añade el referido cuerpo legal, en su artículo 528, que «el acto por el cual una persona encomienda a un abogado la defensa de sus derechos en juicio es un mandato que se halla sujeto a las reglas establecidas en el Código Civil sobre los contratos de esta clase».

A su vez, el Código Civil chileno, en su artículo 2.134, señala que:

La recta ejecución del mandato comprende no solo la sustancia del negocio encomendado, sino los medios por los cuales el mandante ha querido que se lleve a cabo. Se podrán, sin embargo, emplear medios equivalentes, si la necesidad obligare a ello y se obtuviere completamente, de ese modo, el objeto del mandato.

Estas disposiciones, aunque conocidas por los profesionales del derecho, entrañan un conjunto de ideas que no siempre son advertidas en su real complejidad: ¿Cuál es el alcance que ha de darse a la expresión «defender ante los tribunales de justicia los derechos de las partes litigantes»? ¿En qué se traduce la obligación de ejecutar, de

manera recta, el mandato en la sustancia y medios, que autoriza al abogado a emplear medios equivalentes, si la necesidad obligare a ello y se obtuviere completamente de ese modo el objeto del mandato?

Sobre los problemas que reviste la idea de «defender los derechos de las partes», desde una perspectiva ético-filosófica se ha discutido bastante, pues a los filósofos del derecho no se les ha pasado por alto el problema de la determinación del concepto de derecho y sus implicancias éticas. En gran medida, todo el problema de los llamados «casos difíciles» transita por este camino (Statman, 1996: 136-143; Dworkin, 1975: 1060; Hart, 1958: 661-669; Fuller, 1958: 661-669; Radbruch, 1962: 52; Alchourrón y Bulygin, 2012: 203-231).

No obstante, junto a la cuestión del sentido y el alcance de la pregunta sobre «el derecho de las partes» litigantes, existe otra que, por lo menos en nuestro medio, no ha recibido tanta atención: ¿Qué quiere decir que el abogado está autorizado a emplear medios equivalentes, si la necesidad obligare a ello y se obtuviere completamente de ese modo el objeto del mandato?

Esta pregunta no atiende al material jurídico sobre el cual el abogado ha de trabajar, sino más bien a su disposición frente a él dada su posición particular en el negocio jurídico (Eigen y Listokin, 2012: 239-245). Es, a propósito de esta cuestión, que surge la pregunta por los límites de la representación: ¿Cuáles medios debe y cuáles medios no debe emplear el abogado en la comisión de su encargo?

Aunque hemos formulado una sola pregunta, en realidad hay en ella dos cuestiones diversas: el deber de representar conforme a derecho a fin de satisfacer los intereses del mandante y el problema de la pérdida de objetividad jurídica que la representación conlleva. En el mundo anglosajón, la primera de estas cuestiones se resuelve en la teorización del principio partisano (*partisanship principle*); la segunda (la pérdida de objetividad) ha generado una interesante discusión en torno a lo que se ha denominado el sesgo partidista (*partisan biases*).

En esta investigación, nos adentraremos en los problemas éticos que se producen tanto a propósito del principio partisano como de los sesgos partisanos, con el objetivo de intentar responder la pregunta acerca de cuál sería la mejor estrategia pedagógico-evaluativa de un curso de Ética Profesional en la carrera de Derecho.

Para el desarrollo del objetivo que nos hemos trazado, en primer lugar, desarrollaremos el problema del principio partisano y sus posibles consecuencias negativas. En segundo lugar, identificaremos algunos de los problemas ético-epistemológicos que se derivan de la representación de parte. En tercer lugar, examinaremos cómo los problemas precedentes son abordados en un determinado plan de estudios, tomando, a título ejemplar, el curso actual de Ética Profesional de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Finalmente, propondremos algunos tipos de evaluaciones formativas que podrían cumplir el propósito de asegurar el conocimiento de los riesgos involucrados en la representación de parte, junto con

desarrollar las competencias y actitudes necesarias para evitar los sesgos partisanos en los futuros abogados.

El principio partisano como causa de dilemas ético-jurídicos

La ética profesional de los abogados no se limita al conocimiento y a la discusión de las reglas que institucionalmente gobiernan el ejercicio de la profesión. Dichas reglas, contenidas en cuerpos legales y en estatutos profesionales, aunque importantes,¹ no constituyen el principal objeto de estudio de la ética jurídica actual. Más bien, lo que a esta interesa es la relación que existe entre la moral individual y las exigencias éticas profesionales del abogado, en tanto que una y otras pueden estar en tensión,² debido a que existe algo así como una ética profesional del abogado independiente de la moral personal. Pero no solo eso, sino que dicha independencia deviene en algunos casos en franca oposición:

Considerérese, por ejemplo, la situación en que se puede hallar un abogado que conoce cierta información perjudicial para los intereses de su cliente, pero que, en justicia, correspondería hacer pública, si no fuera por el deber de confidencialidad (el famoso caso *Spauldin con Zimmerman*, 116 N.W.2d 704 [Minn. 1962], se refiere, en general, a estos hechos) (Wendel, 2013: 2985).³

En casos como el recién descrito, puede existir una oposición entre la moral personal del abogado y su deber como profesional del derecho. La justicia podría inclinarlo a develar información perjudicial para su cliente, pero su deber profesional le ordena mantener la confidencialidad. Esto es así porque la abogacía supone, siempre, una separación profunda de roles, cuyo origen hay que buscarlo en la misma institucionalidad del quehacer del abogado.

El sistema legal, en cuanto orden institucional, tiene como uno de sus principales cometidos, a fin de garantizar la cohesión de la comunidad, establecer reglas mínimas de convivencia social. La anhelada cohesión social debe pagar, con todo, algunos costos: muchas veces los intereses individuales se ven afectados por los intereses de

1. Para un análisis de la situación actual en Chile sobre dichas reglas institucionales, véase Anríquez (2016).

2. Esta tensión, con todo, no afecta solo a las profesiones. Es sabido que los diferentes roles sociales que asumen los individuos (ser padre, hijo, amigo, funcionario, etcétera) comportan sesgos actitudinales que pueden colisionar, en algún nivel, con compromisos morales de carácter social (los padres desean lo mejor para *sus* hijos, aunque eso suponga postergar las necesidades de *otros* niños).

3. Este tipo de discusión ha estado relativamente ausente en el contexto nacional. Por ello, recurriremos principalmente a la literatura anglosajona, en la cual es posible advertir una reflexión madura sobre estos problemas. Y, por cierto, los problemas, discusiones y consensos en dicho contexto son totalmente aplicables a cualquier abogado adscrito al derecho continental.

la comunidad. Un ejemplo de esto último es lo que se observa, por ejemplo, en la consagración de ciertos principios e institutos jurídicos que tributan a la seguridad (irretroactividad, legalidad, cosa juzgada, prescripción, etcétera) o en la garantía de ciertos derechos en favor de todos los individuos (defensa, confidencialidad, etcétera). Cuestión que se explica, a su vez, por el limitado ámbito de la moralidad que está llamado a regular el derecho. Así:

No es que el derecho sea siempre bueno para todas las personas; más bien, es que, si ha de hallarse algún bien en el derecho, el sistema legal y la profesión legal, este ha de ser entendido de una forma particular. Es bueno que la gente tenga a su disposición una forma de organización social que manifiesta con respeto a todos como iguales (Wendel, 2012: 731).

En esa dirección, el sistema instruye, a través de sus normas, a los operadores jurídicos a abstenerse de evaluar desde su propia concepción de bien las preferencias morales de los usuarios del sistema legal.

Esto es así, básicamente, porque los abogados representan, para las partes, una garantía para el ejercicio de su autonomía individual y de sus legítimas demandas frente a otros (sobre todo en el sistema adversarial). De no mediar esta separación fuerte de roles, las partes difícilmente podrían afirmar que sus derechos están debidamente garantizados por el sistema. A lo anterior, cabría agregar que es la propia ley (y también los códigos de comportamiento ético-profesional) la que «prescribe a los abogados comprometerse celosamente con la abogacía, sugiriendo que los abogados asisten tenazmente a sus clientes en la prosecución de los objetivos que los mismos clientes han seleccionado de forma independiente» (Gear, 1998: 2477).

Estos dos elementos: el valor intrínseco del sistema legal, como garantía de respeto a las personas en tanto ciudadanos iguales ante la ley, y la protección de la autonomía individual de los miembros del cuerpo social, explican, a su vez, la eventual divergencia que puede existir entre las preferencias morales personales de los profesionales del derecho y las exigencias institucionales asociadas a su trabajo profesional (Wendel, 2011: 573). Estas exigencias institucionales de la profesión jurídica (igualdad de trato/autonomía individual) son las que expresa, en su forma estándar, el principio partisano.

El principio partisano, en su forma estándar, puede ser expresado como el deber que tiene el abogado de usar «todos los medios legales a su alcance para la satisfacción de los intereses de su cliente». En nuestro sistema legal, el principio puede ser deducido de las disposiciones 520 y 528 del Código Orgánico de Tribunales y del artículo 2.134 del Código Civil, con los cuales hemos iniciado esta investigación.

En su forma más pura, el principio supone «un compromiso (para los abogados) agresivo y decidido por lograr los objetivos de su cliente no solo dentro del derecho, sino hasta donde permitan los límites del él» (Kruse, 2011: 501).

Al principio partisano, en la teoría estándar, se le agregan otros dos igualmente importantes: el de neutralidad y el de falta de responsabilidad moral por la representación jurídica.

En términos simples, el principio de neutralidad demanda del abogado una suspensión del juicio moral (personal) con respecto a las exigencias éticas de la representación. De esta manera, por ejemplo, en un caso como el de *Spauldin con Zimmerman*, el abogado no debe introducir, para la determinación extensiva de su deber de representación conforme a derecho, creencias, valores y principios que en su vida privada podrían ser relevantes para la solución de un dilema ético. Desde esta perspectiva, incluso se ha llegado a concebir a los abogados como:

Técnicos amorales, cuyos peculiares conocimientos y habilidades en derecho están disponibles para aquellos con quienes establecen una relación de cliente. Como tales, los abogados son libres y, en efecto, requieren expresar indiferencia hacia una amplia variedad de fines y consecuencias que, en otros contextos, podrían ser de indiscutible significancia moral, incluyendo el posible daño a inocentes o a lo público en general (Dolovic, 2002: 1633).

A su vez, el principio de falta de responsabilidad moral, por la agencia del encargo, se traduce en la idea de que la diligente representación de parte, conforme a derecho, no comporta reproche moral alguno para el profesional, más allá de la dudosa moralidad que, para alguna de las partes, pueda suponer la defensa del caso.

La falta de responsabilidad moral de los abogados, en el desempeño celoso de su cometido, entraña algo curioso: el juicio moral ordinario nos dice que quien actúa de forma voluntaria y deliberada para alcanzar un fin es, por lo mismo, responsable moralmente por el resultado de tal fin. Pero ello parece no aplicarse al ejercicio de la abogacía, por lo menos conforme a la visión estándar. Para sostener esta exención de responsabilidad, se ha dicho:

Si los abogados fueran considerados moralmente responsables por los fines de sus clientes, ellos podrían decidir juzgar el valor de dichos fines antes de aceptar asumir la representación, en cuyo caso los abogados (individualmente considerados) estarían en una posición de poder en orden a decidir qué objetivos legales son valiosos y cuáles no, usurpando las funciones legislativas y judiciales, junto con privar a los clientes de las herramientas legales necesarias para vindicar sus derechos legales (Dolovic, 2002: 1632).

La concepción estándar del rol de los abogados, construida sobre los principios partisanos de neutralidad y de irresponsabilidad moral, ha recibido un conjunto significativo de críticas. Como era de esperar, muchas de estas han centrado su atención en los conceptos que, tradicionalmente, han servido como justificación de la teoría estándar: la igualdad ante la ley y la defensa a la autonomía.

Aunque la idea de «igualdad ante la ley» no comporta un valor específico, los partidarios de la teoría estándar han visto en ella una expresión del reconocimiento institucional del valor del individuo frente a la comunidad. Y es justamente esta idea lo que ha despertado ciertas críticas. Pues, desde una perspectiva más amplia, se ha dicho que la igualdad ante la ley no tiene como principal fundamento el reconocimiento del valor de lo individual frente al Estado o la comunidad, sino la protección de los valores inherentes al sistema jurídico, su integridad moral. Así, «el rol de los abogados, como funcionarios de la corte y, más generalmente, como guardianes de la ley, comporta deberes adicionales al sistema y a la sociedad en general, ayudando, además, a dar forma a la comunidad jurídica» (Eberle, 1993: 112).

Desde este punto de vista, la idea de fidelidad al derecho reemplaza a la de fidelidad al cliente, y el valor «igualdad ante la ley» ya no se identifica con la igual protección jurídica de los intereses de las partes, sino con la igualdad que surge en derecho de la protección irrestricta de los procedimientos e instituciones jurídicas sobre los cuales se construye una comunidad política.

Sobre la autonomía, a su vez, se ha dicho que esta ha sido mal entendida por la teoría estándar, debido a que se la ha desprovisto de un contenido axiológico que la justifique dentro de la comunidad política.

Bien entendida, la autonomía se halla indisolublemente ligada a los valores de la responsabilidad, la creatividad y la autenticidad (individualidad). Unida a estos valores, la autonomía deviene singularizada en «autonomía moral», «autonomía romántica», «autonomía psicológica» y, en esta asociación del concepto a dichos valores, «la autonomía es una precondition para cosas de gran valor, pero ella no tiene valor por sí misma. Pensar de otra manera es confundir los medios que hacen posible un fin valioso con los fines mismos» (Luban, 1990b: 1037).

Así las cosas, para los críticos de la teoría estándar, una interpretación adecuada de las ideas de igualdad ante el derecho y la autonomía individual, dentro de un contexto jurídico institucional, conduce a unas conclusiones bastante diversas de lo que la mentada teoría afirma. Es cierto que la igualdad ante la ley es un valor, pero lo es en la medida en que dicha igualdad tributa al imperio de la ley en un sentido amplio. Es decir, el abogado debe ser, ante todo, leal con el sistema, con sus normas y procedimientos, e incluso con los valores y principios implícitos en este, que expresan, en un grado más profundo, los compromisos de la comunidad política. Todo esto, en tanto que la autonomía, entendida ahora como un medio necesario para la realización personal, aparece subordinada tanto a valores personales como sociales. Entre estos últimos, el de responsabilidad. De esta manera, es la propia idea de autonomía (vinculada a ciertos valores) la que sirve para desactivar la versión clásica del principio partisano y sus ideas afines de neutralidad e irresponsabilidad. Esto es así porque la autonomía supone (para tener algún valor) la posibilidad de responder por las acciones (tanto en términos positivos como negativos).

Llegado a este punto, podemos advertir tanto el núcleo del problema de la ética jurídica como las posiciones frente a él. El problema reside, como hemos visto, en la posible oposición entre los deberes propios de la profesión jurídica en el desempeño de su encargo como mandatario de una parte y los compromisos morales del abogado. Esta tensión, que se traduce algunas veces en franca oposición, se resuelve de acuerdo con la teoría estándar mediante una conceptualización de los principios partisanos, de neutralidad y de irresponsabilidad (esta última idea, disociada de las categorías morales generales). Los críticos de la teoría estándar, por su parte, niegan la posibilidad de disociación (ética profesional/ética general), mostrando, por una parte, que los abogados deben siempre fidelidad al derecho y no a sus clientes, y, por otra, que los abogados, en el ejercicio de su encargo, no dejan de ser sujetos morales.

La idea de que los abogados, incluso cuando representan a sus clientes, son agentes morales activos, implica que ellos no deben limitarse a los deberes que impone la profesión en un determinado caso, sino considerarlos desde una perspectiva moral congenial con la razón de ser de las instituciones en que ellos cobran sentido para, a partir de ese punto, ofrecer al cliente los cursos de acción que el derecho ofrece para la realización de fines jurídicamente valiosos (Luban, 1990a: 458). No profundizaremos más en estas ideas, pues ellas también han recibido un conjunto de críticas bien fundamentadas (Wendel, 2010: 156).

En el último tiempo, con todo, a la discusión entre los partidarios de la teoría estándar y sus detractores se ha sumado una nueva crítica que, según sus promotores, afecta a ambos bandos por igual: los sesgos partisanos.

Se llama sesgo partisano al conjunto de ideas, prejuicios, sentimientos y pasiones que afectan el juicio de un individuo en razón de su pertenencia a una comunidad, grupo, partido, equipo, etcétera. Estos sesgos, a su vez, no solo condicionan la comprensión de los fenómenos, sino que también inciden en la percepción de los hechos. De esta manera, un evento es comprendido y vivenciado de una diversa manera dependiendo de la posición (política, social, étnica, etcétera) del observador.

La discusión política es un buen ejemplo de cómo los sesgos partisanos operan y tornan el análisis y la discusión sobre unos mismos hechos inconmensurables entre sí. Sin embargo, y he aquí lo importante, no siempre se trata de desacuerdos sobre los hechos o las ideas, sino que muchas veces el desacuerdo descansa únicamente en la posición (política) que un sujeto adopta (Bullock y otros, 2015: 520). En tal sentido, los sesgos partisanos comportan un componente no menor de irracionalidad afectiva que tiende a distorsionar la realidad.

Un ejemplo de lo anterior se observa en un interesante estudio de 2002. En el contexto del conflicto palestino-israelí, se sometió a examen una propuesta de pacificación a ambos grupos. Se trataba de una misma propuesta, tanto en los hechos descritos como en las estrategias políticas de solución. Sin embargo, su aceptación variaba considerablemente en uno y otro grupo cuando se les informaba, de manera

previa, que la autoría de la propuesta provenía del grupo rival. Así las cosas, palestinos e israelíes consideraban, por igual, altamente satisfactoria la solución cuando pensaban que ellos eran los responsables de ella. Por el contrario, cuando se les informaba de manera anticipada que la propuesta provenía de la contraparte, la solución era considerada inaceptable (Maoz y otros, 2002: 520).

Aunque probablemente no era necesario hacer estudios científicos para advertir un fenómeno fácilmente identificable por el sentido común (piénsese, por ejemplo, en las reacciones de los fanáticos de uno u otro equipo deportivo en una determinada competencia ante un mismo fallo arbitral), las investigaciones recientes sobre estos sesgos han puesto de manifiesto un hecho insospechado: que ellos afectan también a las diversas profesiones y, particularmente, a los abogados.

Es cierto que los abogados, al ser profesionales instruidos en el derecho que actúan dentro de un marco institucional, en teoría, se ven menos expuestos a los sesgos partisanos. Sin embargo, en la práctica, ellos cobran una gran importancia precisamente por su conexión con el principio partisano. De hecho, existen estudios que advierten que el deber de llevar a buen puerto las demandas de sus clientes y la convicción de que dicho deber se desempeña de manera objetiva, son dos elementos que hacen especialmente vulnerables a los abogados de sesgos, sobre todo, de sesgos cognitivos, esto es, de una pérdida de objetividad tanto del sentido del derecho como de la corrección o incorrección de los fines de sus clientes (Perlman, 2015: 1657).

Estos sesgos cognitivos pueden asumir, en el caso de los abogados, diversas formas, como la confianza de actuar dentro del marco legal y, por tanto, de manera objetiva e imparcial; la expectativa económica involucrada en la representación (ganancia del abogado); las exigencias del mercado legal, etcétera. Todos estos elementos (concomitantes con el principio partisano) pueden desencadenar conflictos ético-profesionales. Y ellos, como bien apunta Perlman, afectan por igual a la teoría estándar como a sus alternativas (incluso al activismo moral del abogado).

Ahora bien, ya que los abogados inevitablemente han de padecer tanto los problemas ético profesionales asociados a los principios partisanos, de neutralidad y de irresponsabilidad y su eventual conflicto con la moral general y, además, incluso cuando asuman un compromiso ético sustantivo con la justicia han de sufrir los sesgos cognitivos que, de igual manera, los pueden hacer perder de vista los elementos jurídicos objetivos del caso, surge con intensidad la cuestión de cómo evitar, en la medida de lo posible, que los deberes propios de la abogacía no colisionen con los compromisos ético institucionales del derecho y los sesgos partisanos no mermen la objetividad de los profesionales del derecho. La respuesta a esta cuestión tiene que ver, en buena parte, con la educación de los futuros abogados (Perlman, 2015: 1668).

Así las cosas, cabe preguntarse cómo es posible lograr que los futuros abogados, durante su proceso de formación, adquieran la habilidad de actuar de forma objetiva e imparcial ante sus clientes junto con afirmar los valores propios del derecho. Y tan

importante como lo anterior, cómo evaluar que dichos conocimientos, habilidades y valores han sido efectivamente adquiridos por los estudiantes.

Los problemas ético-profesionales y su expresión en el plan de estudios

Problemas ético-profesionales en la mirada de un programa de asignatura

La discusión previamente expuesta resulta útil para el propósito de evaluar el diseño de una asignatura presente en la mayoría de los planes de estudios, como es la de Ética Profesional del abogado. Nos interesa centrar la mirada en un programa de asignatura específico, ofrecido en la carrera de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La elección no la hacemos con el propósito de discutirlo críticamente ni de obtener de él conclusiones sobre su nivel o acerca de su pertinencia. Por el contrario, nos interesa en cuanto ejemplo de uno de los muchos programas que podemos encontrar y en cuanto ocasión para reflexionar sobre la mejor forma de evaluar el aprendizaje de la ética profesional. En este programa, se plantean como resultados de aprendizaje los siguientes:

- Identificar conflictos éticos y dilemas de solución.
- Proponer soluciones a aquellos conflictos y dilemas.
- Desarrollar criterios de actuaciones permitidas y reprochables.
- Reflexionar sobre el papel de las profesiones en general y de la de abogado en particular dentro de una sociedad en particular.
- Generar una visión normativa amplia ética y jurídica en base a distintas situaciones de compromiso personal y en relación con terceros.
- Analizar los roles profesionales del siglo XXI dentro de un mundo globalizado con profesionalización del conocimiento.

A su vez, el objetivo general de la asignatura consiste en «generar, en el estudiante, un cuestionamiento y pensamiento crítico frente al ejercicio profesional, en el que emplee herramientas de argumentación y de ética aplicada a distintos casos y situaciones de conflictividad».

Varias de las complejidades a las que hacíamos referencia en la exposición de los problemas, que son tratados en la doctrina norteamericana, pueden avizorarse en esta redacción: el «pensamiento crítico frente al ejercicio profesional», al que hace referencia el objetivo general, parece remitir a la necesaria definición del profesional acerca del contenido que asigna a sus propios deberes, sea que lo haga de acuerdo con la doctrina estándar o de acuerdo con la crítica de esta. A su turno, los resultados de aprendizaje relacionados con la proposición de soluciones a conflictos y dilemas (le-

tra b), y con el desarrollo de criterios que permitan diferenciar las actuaciones lícitas de las permitidas de aquellas que resultan reprochables, parecen admitir la posibilidad de discutir, en su seno, cuestiones relativas al principio de neutralidad; más aún, el contenido reflejado en el número 2 («el abogado frente al cliente éticamente deleznable») resume el desafío principal del principio partisano, así como involucra la pretensión de que los actos del profesional del derecho queden exentos de reproche.

Por consiguiente, la pregunta que cabe hacer, en este caso, es cómo lograr que esas discusiones no solo sean explicadas por el docente a cargo, sino que su análisis y estudio pueda ser evaluado por parte de este, de modo de proporcionarle evidencias acerca del avance del aprendizaje por parte del estudiante. Para responder a esta interrogante, o al menos intentar hacerlo, es menester, previamente, adelantar que centramos la mirada en los mecanismos de evaluación formativa para este curso. En nuestra opinión, las competencias a desarrollar no solo requieren de una fina observación, sino que su desarrollo se beneficia particularmente de los mecanismos de retroalimentación y por la frecuencia de las evaluaciones formativas, que suelen ser mayores que en las sumativas. Además, mediante la evaluación formativa es posible proveer de retroalimentación sobre aspectos actitudinales no solo a los estudiantes (Stuckey, 2007: 191; Lasso, 2010: 73), sino también al profesor y a la escuela de derecho respectiva, al tiempo que facilita que el aprendizaje ocurra. Algunos autores han puesto de relieve que esta no solo debiera ser el tipo de evaluación primaria para los estudiantes de derecho, sino que, además, debiese ser la más importante para los de primer año (Stuckey, 2007: 191). Y no solo eso: un aspecto que no cesa de remarcar es la importancia que esta clase de evaluaciones tiene desde la perspectiva de la metacognición, en la medida en que las escuelas de derecho se propongan como objetivo «formar profesionales conscientes de la necesidad de adquirir competencias en los dominios y equipos en los que elijan desempeñarse, con motivación y capacidad reflexiva» (Sullivan y otros, 2007: 173).

El desafío de asegurar la consistencia ético-profesional

Según un postulado de la pedagogía moderna, si un número mayoritario de estudiantes no acierta a comprender ciertos contenidos indispensables para el ejercicio profesional, esto es indicativo de que el problema esté radicado, con mucha probabilidad, en el cuerpo docente (Hess y Friedland, 1999: 286). Sin embargo, tratándose de formación ética, pocos estarían de acuerdo con estimar que los desencuentros que un profesional tenga, en este ámbito, puedan ser atribuibles única y exclusivamente a las deficiencias de la asignatura de Ética Profesional. De hecho, siempre podrían separarse las aguas entre los contenidos cognitivos y los actitudinales, y alegar, por ejemplo, que, aunque el profesional podía diferenciar la acción correcta de la incorrecta, optó por esta última deliberadamente. No obstante, incluso ante tal argumen-

tación, siempre quedaría en pie la pregunta de por qué su aprendizaje no influyó en el sentido precisamente opuesto.

En lugar de responder a esta cuestión, creemos preferible intentar que el análisis parta de la constatación del alto grado de complejidad que ofrecen al aprendizaje ciertos contenidos, como son los relativos a la ética profesional del abogado y a las tensiones en las que está inmersa, como se ha puesto de relieve. Es decir, ocurre, con esta clase de contenidos, que en ellos debe preverse que tenderá siempre a existir una brecha entre aquello que se enseña y aquello que se aprende. Los docentes de derecho sabemos que el grado de conocimiento que se exige exhibir para aprobar brillantemente un curso es transmitido solo parcial o fragmentariamente en el aula, y que solo merced al estudio por propia cuenta del estudiante, a través de la consulta de lecturas adicionales, puede ser complementado. Lo dicho vale también para el aprendizaje de contenidos de carácter axiológico, con la diferencia de que las posibilidades para imaginar casos o, simplemente, poner atención a aquellos que tienen difusión mediática, hacen más probable el surgimiento de preguntas y cuestionamientos acerca de lo que un profesional está llamado a hacer. Así, se marca una brecha entre un conocimiento dado y su ampliación, la que solo puede ser realizada por el estudiante mediante una estrategia bien elaborada. Más aún, el desafío no puede traducirse solo en la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo de una cierta consistencia ética, en un grado que garantice, a quienes sean sus primeros clientes, la integridad suficiente para llevar adelante sus causas.

Una estrategia de evaluación formativa para contenidos de ética profesional

Antes, hemos citado los resultados de aprendizaje que se proponen en el programa de Ética Profesional elegido para este análisis y nos remitiremos a él para sugerir una estrategia de aprendizaje de base en ellos. Partamos por resumir dichos aprendizajes poniendo énfasis en los verbos: identificar (conflictos), proponer (soluciones), desarrollar (criterios), reflexionar (sobre el papel del abogado), generar (una visión) y analizar (los roles profesionales). Si subsumimos, a continuación, estos verbos dentro de la taxonomía de Bloom (en la revisión realizada por Anderson y Krathwohl (2001) sobre procesos cognitivos, resulta que los verbos «proponer», «desarrollar», «reflexionar» y «generar» se incardinan en el de creación, que corresponde al de mayor complejidad y que se encuentra, por lo mismo, en la cima de los procesos de orden superior. A continuación, lo sigue el verbo «analizar», que se corresponde con un proceso cognitivo de menor complejidad designado con el mismo verbo, pero igualmente considerado de orden superior, en tanto que el verbo «identificar» se ubica justo por debajo de este, en el proceso cognitivo de aplicación, en un punto intermedio en toda la gama de procesos cognitivos.

Lo anterior significa que, al menos en el programa que hemos tomado como caso de estudio, se concibe que el aprendizaje de sus contenidos (sean estos cognitivos, actitudinales o procedimentales) se produce a través de la movilización de procesos cognitivos de alta complejidad, lo que ya es un indicio acerca de la necesidad de contar con mecanismos evaluativos que se hagan cargo de esa premisa. Desde luego, esto importa, y mucho, ya que se trata de una constatación que debiera iluminar la selección de instrumentos de evaluación formativa. En lo que sigue, intentaremos asociar cada uno de estos resultados de aprendizaje con una evaluación que se corresponda con el proceso cognitivo involucrado. En este caso, intentaremos ordenar cada resultado de aprendizaje siguiendo la progresión establecida en la taxonomía de Bloom de cada proceso cognitivo.

Identificar conflictos éticos, dilemas de solución y proponer soluciones

En el resultado de aprendizaje que analizamos, hay dos verbos que apuntan a procesos cognitivos diferentes en cuanto a su nivel de complejidad, lo que no debiese representar un obstáculo significativo para su operacionalización: «identificar» y «proponer». Así, mientras el verbo «identificar» se ubica en las coordenadas del proceso cognitivo «aplicar», el verbo «proponer» se ubica más bien en dominio de «crear».

El verbo «aplicar» se apoya, necesariamente, en la adquisición de un conjunto de conceptos que sirven para enmarcar teóricamente a la ética profesional. A su turno, «crear» supone la posibilidad de generar cambios o soluciones alternativas, todo lo cual implica un mayor grado de complejidad que el proceso cognitivo «aplicar». Sin embargo, como se puede observar en el resultado de aprendizaje del que nos ocupamos, en él ambos procesos pueden ensamblarse sin mayores complicaciones.

Para la evaluación de estos procesos cognitivos, las estrategias pueden variar, pero, desde luego, el examen de un caso resulta ser de mucha utilidad y es, con toda probabilidad, uno de los más aconsejables en la carrera de Derecho, en particular si se trata de procesos cognitivos de alta complejidad, como es el caso. Para lo que nos interesa (identificar uno o varios dilemas éticos y proponer soluciones), la disciplina en la cual se decida contextualizar el problema puede variar, a condición de que sus contenidos específicos sean claros para el estudiante. Las normas que rigen el supuesto que deba analizar el estudiante deben, cuando menos, ser conocidas por este, de modo que no se transformen en la incógnita del problema y su análisis pueda mantenerse en un segundo plano.

La evaluación debe centrarse en los contenidos conceptuales previamente enseñados, de modo de corroborar si los que son pertinentes comparecen en la argumentación ofrecida. Para ello, resulta conveniente orientar la actividad argumental proponiendo, aunque solo con valor heurístico (y es bueno reforzar este carácter ante los propios estudiantes), preguntas del tipo: ¿Qué enfoque de los estudiados resulta

más útil para explicar esta clase de problemas? ¿Qué normas jurídicas debería considerar el abogado para examinar la corrección del encargo? ¿Cómo podrías plantear el problema si lo tuvieras que explicar a un abogado inexperto? ¿Cómo encarar las posibles gestiones a partir del principio partisano en su comprensión estándar? ¿Cómo podrían recibir aplicación las tesis de la crítica de la comprensión estándar del principio partisano? Es decir, el objetivo debe estar puesto en establecer ciertas directrices para la argumentación, ya que solo en un contexto así sería posible, para el estudiante, desplegar una estrategia argumental que permita al docente evaluar la medida en que el resultado de aprendizaje se logra.

En combinación con el verbo «proponer», la habilidad queda inmersa en un proceso cognitivo de mayor complejidad e implica, desde el punto de vista de la evaluación, un segundo estadio. Al igual que en el caso anterior, sería conveniente que las tareas vinculadas a la proposición estuviesen guiadas por preguntas que iluminaran mejor la tarea esperada como, por ejemplo, ¿qué alternativas podrían existir entre las respuestas posibles del abogado? ¿Qué fundamentos podrían ofrecerse para un comportamiento distinto al solicitado? ¿Qué interpretación de las normas éticas en juego podrías ofrecer para una respuesta acorde con tu visión del principio partisano (o del de neutralidad, o del de la ausencia de reproche moral a la actuación del abogado)? Esta sección del trabajo se ofrece como una continuación casi natural de la anterior, pero su complejidad es mayor.

Es importante establecer un espacio de discusión sobre las proposiciones, de modo de confrontar y promover una discusión entre todas las que se produzcan con ocasión de la actividad. Esto tiene, como propósito, reforzar la idea de que las proposiciones no son ocurrencias desconectadas con una cierta comprensión de cómo se aprecian los hechos, y que pueden ser objeto de cuestionamiento y de defensa. Con ello, se provee de un espacio para el debate y la argumentación en torno a principios y valores, que es la que debe predominar en una asignatura como la de este caso de estudio.

Analizar los roles profesionales del siglo XXI y reflexionar sobre el papel de las profesiones en general y de la de abogado en particular

Se debe poner de relieve que los dos verbos involucrados se refieren al mismo proceso cognitivo, lo que facilita aún más las cosas de cara al desarrollo de la actividad. Con todo, debemos explicitar cuáles son las habilidades en juego, acerca de lo cual tratamos a continuación.

Analizar consiste en descomponer la información acerca el objeto observado, establecer causas y efectos, y realizar inferencias a partir de ciertas evidencias. En el caso en estudio, se relaciona este resultado de aprendizaje con la profesión de abogado, aunque su formulación es excesivamente genérica («roles profesionales»). Con

todo, el hecho de que se circunscriba a una determinada época histórica (siglo XXI), y lo sitúe en un contexto espacial y sociológico dado («dentro de un mundo globalizado con profesionalización del conocimiento»), contribuye a circunscribir el o los tópicos en juego. A su turno, el segundo verbo, «reflexionar», supone desarrollar un pensamiento discursivo en torno a aquello que se observa, de modo que se trata de una habilidad cognitiva que se ofrece como un desarrollo de la primera de las acciones, como ya vimos.

Ahora bien, la actividad evaluativa más apropiada para este caso parece ser la de preparación de un informe. Desde luego, este será el producto de un trabajo de investigación y discusión bibliográfica, salvo que el docente mantenga una carpeta compartida, con documentación suficiente, que permita a los estudiantes acceder a información relevante para su informe. Comoquiera que se trata de una actividad formativa que tiene como principal desventaja el tiempo que requiere su realización, hay aspectos que también pueden ser muy ventajosos y que *aconsejen* llevarla a cabo. Como adelantábamos, es idónea como herramienta para desarrollar el aprendizaje del análisis, ya que a él se asocian ciertas habilidades cognitivas que son de importancia para la discusión ética: comparar, inferir, buscar similitudes, descomponer, concluir, entre otras. El proceso cognitivo al que apunta este resultado de aprendizaje tiene, como es visible, un nivel de complejidad que puede reducirse adecuadamente si las instrucciones de cómo realizar el trabajo explicitan algunas de estas habilidades.

Si a la elaboración del informe se suma una discusión de sus resultados, el docente tendrá la posibilidad de provocar una reflexión a la que apunta el proceso cognitivo. Una primera ronda de preguntas podría apuntar a la evaluación del análisis como tal: ¿Cómo se relaciona la función del abogado con la división del trabajo moderno? ¿Cuál es el fundamento de la afirmación A₁ sobre el punto p'? ¿Qué evidencias existen para probar la afirmación A₂? ¿Qué relación puede establecerse entre el postulado P₁ y el postulado P₂? A su turno, una segunda ronda de preguntas podrá destinarse a dar forma a la reflexión que se busca. Para provocarla, parece conveniente recurrir a lo que se ha venido en llamar «rutina de pensamiento».⁴ En este caso, parece apropiada aquella llamada *claim, support, question*,⁵ de modo que, una vez revisadas las principales afirmaciones de las conclusiones, se le pida al estudiante, primeramente, apoyar dichas afirmaciones en evidencias y, seguidamente, solicitar que intente descubrir qué no ha quedado bien explicado, cuán débiles o cuestionables pueden ser ciertos fundamentos, y a qué cuestionamientos podrían quedar expuestas aquellas afirmaciones.

4. Para más información, véase bit.ly/3qjU46G.

5. Para más información, véase bit.ly/35KNAED.

Desarrollar criterios de actuaciones permitidas y reprochables

Este resultado de aprendizaje se centra en la posibilidad de establecer criterios para diferenciar actuaciones permitidas y reprochables. De lo que se trata es de proveer de fundamentos, desarrollados discursivamente, para la distinción entre actuaciones de diverso cuño. Conforme a él, el estudiante debe ser capaz de fundar —es decir, justificar— sus opiniones acerca de qué acciones han de seguirse y cuáles no, sobre la base de criterios válidos desde la perspectiva de la ética profesional. Como puede apreciarse, se trata aquí de un lugar apropiado para discutir el principio partisano y los problemas que trae aparejados el sesgo partisano. En el proceso cognitivo en el que nos encontramos, lo que importa es que el estudiante sea capaz de situarse en la disyuntiva de defender o criticar, de validar o cuestionar ciertas concepciones acerca de la actuación de los abogados, y de verse en la necesidad de persuadir a un auditorio. Se trata, por consiguiente, de un escenario muy similar a aquel en el cual debe desempeñarse un abogado litigante, con el solo matiz de que aquí las cuestiones en juego son exclusivamente de carácter ético-profesional.

El mecanismo evaluativo idóneo para este resultado de aprendizaje es la simulación de un juicio oral. La preparación de este debiese tomar la precaución de proveer a cada una de las partes involucradas, lo mismo que aquel o aquellos que harán las veces de tribunal, de suficiente información relativa a las perspectivas en juego, lo que equivale a profundizar todo aquello que haya sido enseñado a propósito del principio partisano, lo mismo que de la crítica a la interpretación de este manifestada en los principios de neutralidad y de no reprochabilidad moral de los actos del abogado. Por consiguiente, una etapa de la preparación de la actividad debe permitir, al docente a cargo, asegurarse de la correcta comprensión de los argumentos en conflicto. Si ello ya ha ocurrido en razón de las actividades destinadas a asegurar el dominio de los principales conceptos en juego, y tal actividad ha sido constante, ya se habrá avanzado bastante.

Un aspecto central de la actividad es el caso a tratar. Desde luego, la creación de estos, por parte del docente, puede demandar un tiempo considerable, por lo que también es posible disponer de otros recursos. Si de lo que se trata es de permitir la participación de un amplio grupo de estudiantes, mediante distintos casos, puede ser una alternativa a considerar la discusión de argumentos de películas sobre abogados y los dilemas éticos a los que han debido enfrentarse los protagonistas. Aparte de la variedad existente, que ya abre muchas posibilidades de elección, se encuentra el hecho de que la «vista» de la causa —que permitirá informar no solo al tribunal, sino también a los asistentes al juicio— puede hacerse muy rápidamente y en forma amena, lo que contribuye al interés en la solución del caso. La preparación de los debates es importante y debe ser objeto de observación, cuando menos por parte del docente.

Nuevamente, puede jugar un papel significativo en el desarrollo del entrenamiento para esta actividad la rutina de pensamiento *claim, support, question*.⁶

Generar una visión normativa amplia ética y jurídica en base a distintas situaciones de compromiso personal y en relación con terceros

Este último resultado de aprendizaje describe una actividad que parece apuntar a una comprensión global del entramado de normas, tanto éticas como jurídicas, que rodea al abogado y que apela a su actitud frente a los terceros, es decir, se trata de la constatación del avance en el dominio de los problemas, desde el día uno del curso en que tal visión era fragmentaria y, con toda probabilidad, poco sistemática, a una (la del final del curso) en la que comparecen ya no solo nuevas informaciones sobre la materia, sino que ha existido un proceso de análisis, evaluación y reflexión sobre ella. Es probable que se trate, en esta última etapa, de evaluar de forma individual lo aprendido, observando, principalmente, la autoevaluación de parte del estudiante.

Quizá pueda ser apropiado, para esta última etapa, la redacción de un ensayo (o también puede consistir en la grabación de un video o en una entrevista personal) acerca de aspectos fundamentales de lo aprendido, en que las diferentes actividades puedan servir de insumos para dicha reflexión. Es importante, en este sentido, instruir específicamente al estudiante en orden a que la actividad no se trata de un resumen, sino más genéricamente de una evaluación del propio progreso. Pero, ya que no siempre es sencillo operacionalizar un objetivo como ese, sería nuevamente importante orientar el trabajo a través de preguntas del tipo: ¿Cómo caracterizarías tu visión acerca de la ética profesional al inicio y al término del curso? ¿Cómo evalúas la discusión acerca del principio partisano y cuál visión te representa más? ¿Qué normas modificarías o introducirías en el Código de Ética para solucionar los problemas examinados a lo largo del curso? ¿Cómo habrías actuado en los casos A1, A2, etcétera? Y, así, en más. Es probable que un conjunto de preguntas de este tipo permita evaluar no solo la medida en que los contenidos del curso se reflejan en el lenguaje del estudiante, sino el grado de coherencia que ellas tienen con la disposición exhibida por el estudiante, ya que, en definitiva, el resultado de aprendizaje solo puede entenderse verdaderamente cumplido en la medida en que la reflexión acrisola en un contexto en el que las convicciones expresadas guardan entre sí un alto grado de coherencia.

6. Para más información, véase bit.ly/3zUeaJ6.

Conclusiones

La profesión de abogado está sujeta a una deontología propia, cuyos principios, valores y prescripciones pueden, en no pocas ocasiones, colisionar con principios morales más amplios. Ella puede ser objeto de discusión y cuestionamiento por quienes forman parte de la comunidad jurídica.

Dada la complejidad de los problemas y de las soluciones en disputa, quizá el verdadero desafío lo constituya el formar profesionales que no solo conserven memoria de esquemas conceptuales, sino que sean específicamente formados en la discusión y en la argumentación en torno a las opciones éticas en disputa, es decir, en pensar críticamente.

Un correcto diseño de un programa de asignatura, que oriente la formación de los estudiantes a través de un conjunto de evaluaciones formativas específicamente alineadas con resultados de aprendizaje de diverso grado de complejidad, puede contribuir sustancialmente a la formación ético-profesional de sus alumnos, a la cual no están ajenas las escuelas de derecho ni sus planes de estudios. Los mecanismos de evaluación formativa propuestos parecen responder a la exigencia del diseño de dicho programa, al tiempo de poner de manifiesto las altas exigencias que su práctica impone al docente.


Referencias


- ALCHURRÓN, Carlos y Eugenio Bulygin (2012). *Sistemas normativos*. Buenos Aires: Astrea.
- ANDERSON, Lorin y David Krathwohl (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- ANRÍQUEZ, Álvaro (2016). «Ética profesional del abogado: Normativa vigente en Chile». *Ius et Praxis*, 22 (2): 331-372. DOI: [10.4067/S0718-00122016000200011](https://doi.org/10.4067/S0718-00122016000200011).
- BULLOCK, John G., Alan Gerber, Seth Hill y Gregory Huber (2015). «Partisan bias in factual beliefs about politics». *Quarterly Journal of Political Science*, 10: 519-578. DOI: [10.1561/100.00014074](https://doi.org/10.1561/100.00014074).
- DOLOVIC, Sharon (2002). «Ethical lawyering and the possibility of integrity». *Forham Law Review*, 70 (5): 1629-1687. Disponible en bit.ly/3wWii19.
- DWORKIN, Ronald (1975). «Hard cases». *Harvard Law Review*, 88 (6): 1057-1109. Disponible en bit.ly/3wUe5n2.
- EBERLE, Edward J. (1993). «Three foundation of legal ethics: Autonomy, community, and morality». *Georgetown Journal of Legal Ethics*, 7: 89: 89-144.
- EIGEN, Zev y Listokin Yair (2012). «Do lawyers really believe their own hype, and should they? A natural experiment». *Journal of Legal Studies*, 41 (2): 239-267. DOI: [10.1086/667711](https://doi.org/10.1086/667711).

- FULLER, Lon (1958). «Positivism and fidelity to law: A reply to professor Hart». *Harvard Law Review*, 71 (43): 630-672. Disponible en bit.ly/35R59mk.
- GEAR, Camille (1998). «The ideology of domination: Barriers to client autonomy in legal ethics scholarship». *The Yale Law Journal*, 107: 2473-2508. Disponible en bit.ly/3dbl3w1.
- HART, Herbert (1958). «Positivism and the separation of law and morals». *Harvard Law Review*, 71 (4): 593-629.
- HESS, Gerald y Steven Friedland (1999). *Techniques for teaching Law*. Durham: Carolina Academic Press.
- KRUSE, Katherine (2011). «The jurisprudential turn in legal ethics». *Arizona Law Review*, 53: 493-531. Disponible en bit.ly/3wVQGBC.
- LASSO, Rogelio (2010). «Is our students learning - Using assessments to measure and improve law school learning and performance». *Barry Law Review*, 15 (1): 73-106. Disponible en bit.ly/35O2nyn.
- LUBAN, David (1990a). «Freedom and constraint in legal ethics: Some mid-course corrections to Lawyers and Justice». *Maryland Law Review*, 49: 424-462. Disponible en bit.ly/2U1WKd2.
- . (1990b). «Partisanship, Betrayal and Autonomy in the Lawyer-client relationship: A Reply to Stephen Ellman». *Columbia Law Review*, 90: 1004-1043. DOI: [10.2307/1122923](https://doi.org/10.2307/1122923).
- MAOZ, Ifat, Andrew Ward, Michael Katz y Lee Ross Lee (2002). «Reactive devaluation of an «israeli» vs. «Palestinian» peace proposal». *The Journal of Conflict Resolution*, 46 (4): 515-546. DOI: [10.1177/0022002702046004003](https://doi.org/10.1177/0022002702046004003).
- PERLMAN, Andrew M. (2015). «A behavioral theory of legal ethics». *Indiana Law Journal*, 90: 1639-1669. Disponible en bit.ly/3jaN1iC.
- RADBRUCH, Gustav (1962). *Arbitrariedad legal y derecho suprallegal*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- SULLIVAN, William M., Anne Colby, Judith Welch Wegner, Lloyd Bond y Lee S. Shulman (2007). *Educating lawyers for the profession of law*. Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- STATMAN, Daniel (1996). «Hard cases and moral dilemmas». *Law and Philosophy*, 15 (2): 117-148. Disponible en bit.ly/3gYoNIA.
- STUCKEY, Roy (2007). *Best practices for legal education. A vision and a road map*. Columbia: University of South Carolina.
- WENDEL, Bradley (2010). *Lawyers and fidelity to law*. Princeton: Princeton University Press.
- . (2011). «Three concepts of roles». *San Diego Law Review*, 48: 547-574. Disponible en bit.ly/3h1HIBA.
- . (2012). «Legal ethics is about the law, not morality or justice: A reply to critics». *Texas Law Review*, 90: 727-741. Disponible en bit.ly/3depkPd.

—. (2013). «Legal ethics». En Hugh LaFollette (ed.), *The International encyclopedia of Ethics*. New Jersey: Blackwell Publishing.

Sobre los autores

JOHANN S. BENFELD es doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca de España y profesor de Teoría del Derecho en la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. Su correo electrónico es johann.benfeld@pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-6109-3878>.

PATRICIO LAZO es profesor de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile, doctor en Derecho por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid) y magíster en Educación Basada en Competencias por la Universidad de Talca. Además, es abogado y licenciado en Ciencias Jurídicas por la Universidad de Chile. Su correo electrónico es patricio.lazo@pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-6943-5684>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)