

MANUAL DE EJERCICIOS

**PROGRAMA DE FORMACIÓN
PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS
EN LITIGACIÓN ORAL**

Francisco Marull
Sebastián Narvaja
(Compiladores)



PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LITIGACIÓN ORAL

MANUAL DE EJERCICIOS

Francisco Marull
Sebastián Narvaja
(Compiladores)

Programa de Formación en Áreas de Vacancia de la Abogacía



Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
Presidencia de la Nación



FACULTAD DE CIENCIAS
ECONÓMICAS Y JURÍDICAS
Universidad Nacional de La Pampa



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA
SAN JUAN BOSCO



INECIP
Instituto de estudios comparados
en ciencias penales y sociales



DEPARTAMENTO DE
DERECHO
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
BAHIA BLANCA



FADECS
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

Marull, Francisco

Programa de formación para profesores universitarios en litigación oral: manual de ejercicios/
Francisco Marull; compilado por Francisco Marull; Sebastián R. Narvaja - 1a edición - Santa
Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-380-4

1. Derecho. I. Marull, Francisco, comp. II. Narvaja, Sebastián R., comp. III. Título. CDD 347.052
CDD 340.07

LIBROS DE INTERÉS SOCIOCOMUNITARIO

Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral Manual de ejercicios

Francisco Marull; Sebastián Narvaja (Compiladores)

Julio 2019, Santa Rosa, La Pampa

Impreso en Argentina

ISBN 978-950-863-380-4

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723

*La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por los editores,
viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.*

EdUNLPam - Año 2019

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Oscar Daniel Alpa

Vicerrectora: Nilda Verónica Moreno

EdUNLPam

Presidente:

María Claudia Trotta

Director:

Rodolfo Rodríguez

Consejo Editor:

Gustavo Walter Bertotto

María Marcela Domínguez

Victoria Aguirre

Ana María T. Rodríguez / Stella Shmite

Celia Rabotnikof / Santiago Ferro Moreno

Lucía Colombato / Rodrigo Torroba

Paula Laguarda / María Silvia Di Liscia

Graciela Visconti / Alberto Pilati

Mónica Boeris / Ricardo Tosso

Griselda Cistac / Patricia Lázaro

Programa de Formación en Áreas de Vacancia de la Abogacía | Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación | Argentina

Proyecto: Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral.
Manual de ejercicios y libro de casos para talleres y juicios simulados

Instituciones asociadas: Universidad Nacional de La Pampa | Universidad Nacional del Comahue | Universidad Nacional del Sur | Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco | Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales - INECIP

Unidades Académicas: Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (UNLPam) | Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNCo) | Departamento de Derecho (UNS) | Facultad de Ciencias Jurídicas (UNPSJB)

Equipo de trabajo

Dirección: Magister Francisco Gabriel Marull (UNLPam)

Autor: Sebastián R. Narvaja (INECIP)

Coordinador de redacción: Alfredo Pérez Galimberti (UNPSJB)

Comité de evaluación y redacción del manual: Leticia Lorenzo (UNLPam) y Martín Sabelli

Comité de redacción: Guillermina Falcone (UNLPam), María Elena Gregoire (UNLPam) y Emanuel Roa Moreno (UNCo)

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	9
PRESENTACIÓN.....	13
PARTE I. Introducción.....	17
a. ¿A quiénes está dirigido este manual?.....	17
b. La Reforma de los Sistemas de Justicia Penal como contexto	18
c. ¿Cómo utilizar este Manual?.....	20
d. Objetivos del manual	22
PARTE II. Modelos de enseñanza y capacitación en litigación.....	23
a. La capacitación tradicional.....	23
b. Capacitación en litigación.....	27
c. Modernos modelos de educación: una nueva caja de herramientas..	30
d. Sensibilizar sobre nuevas ideas, enseñar nuevos contenidos y desarrollar nuevas capacidades.....	36
PARTE III. Condiciones generales de trabajo	39
a. Relevancia del entorno	39
b. La importancia de la planificación.....	40
c. Objetivos, públicos y contextos	40
d. Temas generales de organización Las reglas del curso o la clase ...	49
PARTE IV. Herramientas prácticas para la construcción de clases activas .	57
a. Panorama general	57
b. Dinámicas de grupos y otras herramientas para la organización de clases activas.....	58
c. Formas especiales de dinámicas de grupo.....	65
d. Otros recursos didácticos para la organización de clases grupales...	71
PARTE V. Las simulaciones de situaciones de litigio.....	83
a. Dinámica	83
b. Casos pequeños y casos más complejos	91
c. Pasitos de bebé	93
d. El tiempo de duración de las simulaciones	94
e. Otros temas generales relativos a las simulaciones.....	97

PARTE VI. Las devoluciones en los ejercicios de simulación	101
a. Centralidad del tema.....	101
b. Una destreza más: aprender haciendo	102
c. Aspectos generales: ¿Cómo debe ser una devolución para ser efectiva?..	103
d. Aspectos de una crítica adecuada y estilos de aprendizaje. Estudiantes y grupos.....	108
e. Un modelo de crítica para iniciarse en la capacitación	109
PARTE VII. Teoría del caso	117
a. Introducción	117
b. El caso y la teoría de caso	118
c. ¿Qué es la Teoría del Caso y qué enseñamos cuando enseñamos Teoría del Caso?	123
d. Enseñando teoría del caso: ideas y recomendaciones.....	125
PARTE VIII. Examen directo de testigos	145
a. Introducción y cuestiones generales.....	145
b. ¿Qué debemos enseñar cuando enseñamos interrogatorio directo de Testigos?.....	147
c. Enseñando a preguntar: la construcción de preguntas directas.	148
d. Formas de hacer preguntas.....	156
e. La “teoría de cada testigo” y los “Capítulos”	163
f. Ejercicios de simulación en grupos pequeños	164
PARTE IX. Enseñando a contra-examinar.....	169
a. Introducción	169
b. Enseñando a preguntar: la construcción de preguntas sugestivas...	171
c. Planificación.....	180
CONCLUSIÓN.....	191
PARTE X. Bibliografía	193

PRÓLOGO

La necesidad de cambios muy profundos en el modo de la enseñanza del derecho criminal constituye hoy una de las grandes variables para la instalación de los nuevos sistemas acusatorios adversariales, que se han adoptado en nuestras provincias en los últimos años, y que muy pronto se implementará en la justicia federal. Una afirmación como la precedente no necesitaría mayor justificación, dado que es evidente que, si se han cambiado las reglas de funcionamiento de la justicia penal, se deben cambiar los contenidos y los métodos de la enseñanza del derecho criminal.

Pero la experiencia de los últimos años nos muestra que no es tan clara ni tan evidente esa necesidad. Un autor, que no proviene del mundo del derecho penal, pero que durante toda su vida insistió sobre la necesidad del cambio, como fue Julio Cueto Rúa, afirma que: “Los alumnos están preparados anímica e intelectualmente para encontrarse con conceptos, proposiciones, definiciones y razonamientos lógicos. A lo largo de sus estudios ellos encuentran confirmaciones reiteradas de esos presupuestos. Deben estudiar normas y teorías de las normas. Poco a nada se ocupan de la realidad social y de los intercambios y las relaciones recíprocas de quienes la constituyen. Cinco años de enseñanza conceptual de objetos conceptuales preparaban para la abstracción, la generalización y la deducción. No preparan para conocer realidades empíricas individuales ni conflictos concretos experimentados por hombres de carne y hueso en un contexto histórico específico. Sin embargo, la Universidad suele definir como objeto de enseñanza del Derecho, la preparación de abogados, jueces, fiscales, defensores y asesores, habilitándolos para actuar con eficacia en el medio social” (2000: 13). Estas palabras escritas hace veinte años se podrían repetir de la situación de hace cincuenta, como también de la más reciente realidad.

No sería tan elegante a la hora de describir la situación de la enseñanza universitaria en materia legal. A todas las críticas de la enseñanza conceptualista, debemos sumarle la enseñanza en la reproducción de los peores vicios del funcionamiento de la administración de justicia, de tal manera que los jóvenes abogados ya salen listos para que la rueda del ritualismo exasperante, la banalidad de los trámites o la insensibilidad de las estructuras burocráticas se siga reproduciendo, y los incorpore en las filas siempre renovadas de los planteles judiciales poco profesionalizados,

o alimento en su escalón de auxiliares a los estudios jurídicos adaptados a ese funcionamiento desprofesionalizado y tan poco útil socialmente.

Se ha hecho ya usual señalar que en nuestro país tenemos un problema con las reglas jurídicas. Lo dice el ciudadano común y lo repite el presidente de nuestra Corte Suprema. Lo muestran las prácticas de ilegalidad en la contratación pública, en el financiamiento de la política, en el ejercicio de los poderes públicos, en la falta de seguridad jurídica, en el incumplimiento de los fallos y precedentes, en las prácticas de los propios tribunales que no cumplen con las reglas procesales, en la falta de buena fe en el ejercicio de la abogacía, y ese mal extiende sus efectos negativos sobre el conjunto de los conflictos o intercambios cooperativos de la sociedad. En particular, sufren esta permanente falta de seguridad jurídica las personas más vulnerables, carentes de recursos para protegerse frente al abuso de poder, el privilegio o la incertidumbre.

Llama la atención, sin embargo, que no se asocia este mal social con lo que producimos nosotros los abogados y, menos aún, se asocia esta desgracia con lo que hacemos y enseñamos en la Escuela de Leyes. Pero la influencia de la abogacía en el desorden legal y la inseguridad jurídica es mayúscula, y poco ha impactado ese mal en poner en crisis como le enseñamos a los abogados y cómo los habilitamos para el ejercicio profesional.

Nos debemos todavía un debate profundo, que vaya más allá de las críticas a los programas de enseñanza y la disposición de las materias. Uno de los grandes temas de ese debate se debe centrar en la enseñanza de la práctica profesional. Esto merece aclaraciones: en primer lugar, toda la enseñanza en nuestras Escuelas de Leyes es una enseñanza de la práctica profesional. No orientamos nuestras Facultades de Derecho a la formación de académicos, doctrinarias y, menos aún, moralistas concededores de las reglas de conducta inmutables del universo. El objetivo es mucho más concreto e importante: formamos abogados para que acompañen las necesidades sociales de cooperación o superación del conflicto, que se vinculan con las normas jurídicas y el funcionamiento de los tribunales. No obstante, suele estar muy generalizado que el sector de la enseñanza dedicado a la “enseñanza profesional” sea marginal, cuando existe, no responda a pedagogías pensadas, se vincule con el trabajo de “extensión”, se estime que los profesores que se dedican a ello son marginales o menos importantes. Así los alumnos suelen pasar por prácticas obligatorias donde les enseñan de nuevo el derecho procesal, ahora empeorado, o les piden que asuman casos (el trámite de ellos) sin mayor asistencia o método de enseñanza. Las grandes habilidades que deberá usar en la abogacía (narrar hechos,

analizar la jurisprudencia, negociar, decidir, convencer, litigar, argumentar, etc.) son relegadas por el saber sagrado del ritualismo más pedestre. Y así vamos, década tras década, mientras nos quejamos de la decadencia del Derecho, la debilidad de nuestras instituciones constitucionales y la falta de seguridad jurídica en las relaciones sociales.

Estamos, por suerte, en una época en la que ha comenzado un movimiento de rechazo a esta situación, de mayor magnitud que antaño. Este “manual”, que refleja el trabajo que le precede y los esfuerzos de las Universidades Nacionales de la Pampa, del Sur, del Comahue y San Juan Bosco de la Patagonia, es un soplo de buena brisa, para estimular el cambio. Este libro busca poner en el centro de la enseñanza práctica la litigación adversarial en los nuevos sistemas de justicia que ya existen en nuestro país y, en particular, en la zona de influencia de las Universidades que intervienen en el proyecto. Un paso más, que esperamos sea acompañado de otros y sirva para darle volumen al debate que ya es insoslayable. Solo resta felicitar a los autores y a las autoridades que han impulsado esta tarea. Me consta que ellos quisieran avanzar más rápido, que si por ellos fuera, darían vuelta como un guante la enseñanza del Derecho; ya llegará el momento en que madure el tema, explote la necesidad o se construyan los acuerdos indispensables entre la Universidad, el Poder Judicial y los Colegios de Abogados. Pero, mientras tanto, este pequeño trabajo es un gran aporte para ayudar a “pensar como abogado”, y para muchos jóvenes significará la diferencia entre convertirse en un profesional pleno o seguir siendo arrastrado a la oscura vida de los gestores de fruslerías.

Alberto M. Binder
INECIP

PRESENTACIÓN

El presente Manual de Ejercicios y el Libro de Casos para Talleres y Juicios Simulados forman parte del Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral. Esta obra fue presentada por el consorcio compuesto por las Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales del Comahue, del Sur, de la Patagonia San Juan Bosco y de La Pampa, junto con el Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP), a la convocatoria realizada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación: Programa de Formación en Áreas de Vacancia de la Abogacía (PFAVA). El Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral resultó seleccionado entre otras varias propuestas de Facultades de Derecho de Universidades públicas y privadas. Por tal motivo, contó con el financiamiento para llevar adelante la presente publicación que, como un paso más dentro de sus objetivos, pretende acercar a las y los docentes universitarios de nuestro país herramientas y estrategias para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Litigación Oral.

Asistimos, quizás, al proceso de cambios de paradigmas más profundo y radical que ha atravesado la cultura jurídica de nuestro país en toda su historia. La reforma constitucional de 1994, la reforma del Código Procesal Penal federal, como de la mayoría de los Códigos Procesales Penales provinciales y la reforma del Código Civil y Comercial de la Nación nos exigen una nueva forma de pensar, ejercer y enseñar el Derecho.

Este trabajo viene a ocupar un espacio necesario e inexplorado en los procesos de reformas procesales penales que hoy son una realidad en todo nuestro país y la región.

Como siempre se ha dicho, los procesos de reformas procesales presentan tres campos bien definidos. En primer lugar, hallamos el marco normativo, que requiere ineludiblemente una reforma de las leyes y códigos de procedimientos que nos permitan comenzar a pensar un proceso penal en clave democrática y respetuosa de los preceptos constitucionales y de derechos humanos.

En segundo lugar, nos encontramos con el abordaje y análisis del complejo entramado de prácticas de los operadores del sistema de justicia penal. Se trata de un espacio de hábitos y ritos tan desconectados de los que deberían ser sus fundamentos normativos y constitucionales como enraizados en una burocracia judicial que se resiste a su desplazamiento.

Por último, el campo que en esta ocasión nos convoca y que definitivamente ha sido el menos explorado en los procesos de reforma es la enseñanza del derecho. La forma en que enseñamos el derecho, en general, y el proceso

penal a nuestros y nuestras estudiantes será finalmente la que hará sostenible y sustentable en el tiempo una reforma profunda e irreversible del enjuiciamiento penal. En caso contrario, las escuelas de derecho seguirán siendo usinas reproductoras de cultura inquisitiva, impasibles ante los desafíos políticos institucionales que la ocasión les impone.

Afortunadamente, lo que aquí intentamos realizar es un ejemplo claro del camino que resulta necesario recorrer.

Por un lado, nos encontramos frente a una demostración elocuente de la trascendencia que pueden alcanzar los proyectos colectivos cuando son planificados y de largo alcance. En tal sentido, los procesos de reformas procesales penales de nuestra región mucho le deben, en estas últimas décadas, a la pluma y la mirada política y estratégica de Alberto Binder y el INECIP. Una muestra de ello es el nacimiento y desarrollo del Programa Interamericano de Formación de Capacitadores para la Reforma Procesal Penal (CEJA - OEA), donde junto con los chilenos Juan Enrique Vargas, Cristian Riego y Mauricio Duce, lograron construir una plataforma, desde la cual se ha conseguido incentivar y hacer madurar procesos transformadores de políticas públicas en toda la región. Muchos de los que aportamos a esta obra pasamos por el Programa de Formación y nos hemos sumado a la misión reformista, impulsando la versión local: el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal, al tiempo que bregamos por la transformación desde nuestros roles de docentes de grado y posgrado.

Por otra parte, es necesario destacar el compromiso político institucional del consorcio de cuatro Facultades de Derecho de Universidades Nacionales de una misma región, que desde sus cátedras, como protagonistas de los procesos de reformas procesales penales en sus respectivas provincias se hacen cargo de los desafíos implicados en el abordaje de nuevas formas de la enseñanza del derecho, que abandonando el tradicional y perimido formato de la clase magistral, exploran nuevas estrategias de formación en las destrezas necesarias para el ejercicio profesional. Y de ese modo articulan sus esfuerzos y experiencias, con los aportes y la visión política de la Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, en la figura de su director Dr. Martín Böhmer, para sumar al proceso de reforma procesal penal, en general, y al desafío de repensar y deconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la abogacía en particular.

Finalmente, resulta significativo que la publicación se encuentre a cargo de la Editorial de la UNLPam dentro de la colección de Libros de Interés Socio Comunitario. Ello no hace más que confirmar la responsabilidad que nuestra universidad ha asumido con su comunidad, buscando permanentemente

impulsar, acompañar y sostener los debates necesarios para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Esperamos que este “Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral. Manual de ejercicios y libro de casos para talleres y juicios simulados” sirva a estos fines y se convierta en un eslabón más en la cadena de transformación de las políticas públicas vinculadas a la gestión de la conflictividad de nuestra sociedad, fortaleciendo un Estado Constitucional de Derecho respetuoso de los Derechos Humanos.

Mgter. Francisco Gabriel Marull
Director | UNLPam

PARTE I

Introducción

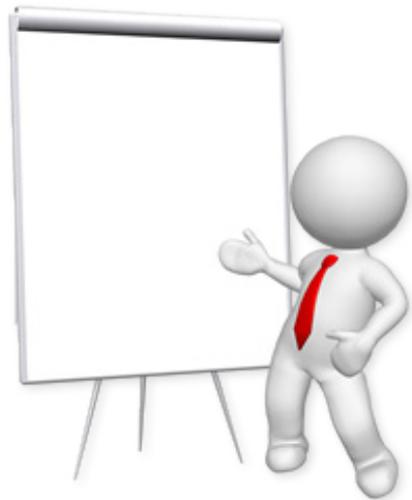
- a. ¿A quiénes está dirigido este manual?
 - b. La reforma de los sistemas de justicia penal como contexto
 - c. ¿Cómo utilizar este manual?
 - d. Objetivos del manual
-

I. Introducción

a. ¿A quiénes está dirigido este manual?

El manual de Ejercicios que presentamos se encuentra dirigido a docentes que, en el contexto de los procesos de reformas de los sistemas de justicia penal, orientados hacia la instalación de modelos de justicia acusatorios, orales y adversariales, buscan iniciarse en el campo de la enseñanza en las nuevas prácticas, habilidades y destrezas que los nuevos paradigmas procesales requieren de quienes se formen como profesionales del derecho.

Buscamos que el proceso de enseñanza que denominaremos “litigación” les permita a los docentes despertar en las y los estudiantes la vocación por un ejercicio profesional apasionado, creativo, inteligente y consecuente con la consolidación de un sistema procesal penal respetuoso del Estado Constitucional de Derecho y de los Derechos Humanos tanto de las víctimas como de las y los imputados. Esto permitirá dotar a los futuros abogados y abogadas de un método sumamente eficaz para



comprender la dinámica y las lógicas de los nuevos procesos, con las que intentamos desplazar las viejas prácticas del sistema inquisitorial.

Más específicamente, se trata de una guía que pretende entregar herramientas para la iniciación en la enseñanza en técnicas de litigación oral en modelos adversariales a quienes cumplen funciones como docentes en las Facultades y Escuelas de Derecho de nuestras Universidades.

Esperamos que pueda ser aprovechada también por operadores y operadoras del sistema de justicia, litigantes y docentes que ya se han iniciado en el conocimiento y manejo de las propias técnicas de litigación a las que nos referimos, sea a través de su experiencia profesional en el contexto de sistemas de justicia que ya han instalado y puesto en funcionamiento sistemas orales y adversariales o a través de una aproximación más académica, a partir de la participación como asistentes en cursos o programas sobre destrezas de litigio o de la búsqueda y estudio reflexivo autodidacta.

Al mismo tiempo, creemos que puede resultar un insumo útil para personas que ya cuentan con experiencia específica como docentes en los temas que nos ocupan. En este caso, la guía no pretende ser un medio de transmisión de información “nueva”, sino el aporte de una visión metodológica que ojalá pueda contribuir a sistematizar en su provecho la experiencia y conocimientos acumulados a través de su recorrido docente.

En sintonía con dichos objetivos, nos proponemos realizar un *clearing* de buenas prácticas docentes en el ámbito nacional y regional, a partir de la consulta de literatura comparada sobre la temática y de la puesta en común de la experiencia docente compartida en diversos países de la región y en algunos de los países americanos de tradición anglosajona.

Esperamos que los aportes de esta guía sean de su provecho y agrado. Hemos trabajado con la ansiedad propia de quien espera estar a la altura de los enormes desafíos que enfrentamos, pero con la tranquilidad de saber que intentamos transmitir la mejor experiencia recogida durante muchos años de práctica docente con la generosidad que la importancia de la problemática demanda.

b. La Reforma de los Sistemas de Justicia Penal como contexto

Este manual no es un trabajo con pretensiones de purismo académico o teórico. No se trata de una herramienta destinada a contribuir con una actividad de tipo especulativa; por el contrario, tiene claras pretensiones prácticas. Creemos que la capacitación es un aspecto fundamental de la tarea en la que nos encontramos concentrados: cambiar nuestros sistemas de justicia penal.

Desde principios de la década de mil novecientos ochenta, simultáneamente con los procesos regionales de recuperación de las democracias y de

fortalecimiento de los mecanismos nacionales y regionales de protección de los Derechos Humanos, se da inicio a una ola de reformas en los sistemas de justicia penal de la mayoría de los países de Latinoamérica.

El movimiento de reformas puso su eje en la tarea de desplazar los sistemas tradicionales de justicia penal, forjados en la herencia del colonialismo español y las influencias (directas o indirectas) de la legislación del Imperialismo Napoleónico, caracterizados por su impronta inquisitorial.

El modelo que se propició desde entonces es el sistema acusatorio, oral y adversarial, caracterizado por el respeto a la regla del Estado de Derecho y a los principios de presunción de inocencia, publicidad y transparencia, imparcialidad y contradicción.

El primer trabajo (quizás el más obvio) que se emprendió fue el de modificar las normativas procesales y los esquemas institucionales de organización de los sistemas de justicia.

A poco de echar a andar las nuevas normas, y a la luz de los primeros estudios analíticos de los primeros procesos de implementación de reformas en la región, la comunidad de expertos en el área advirtió que la tarea sería compleja.

Comenzó a ser evidente que, más allá del cambio normativo, el éxito en los procesos de reforma, la posibilidad cierta de lograr desplazar los antiguos modelos de justicia, para reemplazarlos por los nuevos, involucra una tarea de cambio cultural profundo. Además de normas, la cultura inquisitorial dentro de los sistemas de justicia está constituida por prácticas, ritos, procedimientos y visiones que no pueden cambiarse por decreto (BINDER, 2004).

“El sistema inquisitivo no sólo es una forma de proceso, sino un modelo completo de organización judicial, una figura específica del juez y una cultura también de contornos bien precisos, él es una creación del Estado moderno y la monarquía absoluta. Muchos de sus atributos centrales como el carácter escrito, secreto, formalista, lento, curialesco, dependiente, burocrático, etc., son cualidades esenciales de este sistema y no defectos.” (BINDER, 2000: 25)

Quedó claro que había que desterrar el apego a la escritura y el ritualismo, la tendencia constante a evitar tomar decisiones, la inercia de lo que *“siempre se hizo de esta manera”*, el expediente escrito, los folios, el secreto, las actas y la costumbre de la decisión arbitraria y unilateral.

En su lugar, debían instalarse la lógica de la oralidad y de la informalidad al servicio de la calidad de la información, el celo por la oportunidad y la celeridad en la toma de decisiones, una nueva cultura de capacidad innovadora y creativa, las salas de audiencias como alternativa a los mamotretos y expedientes, la publicidad y transparencia y un nuevo modelo de racionalidad y de participación de las partes involucradas en el proceso de toma de decisiones (BINDER, 2003).

Este cambio, necesariamente, requirió modificar los modos de enseñar. Al respecto, la enseñanza tradicional del derecho ha estado orientada a sostener

el *status quo* de la cultura jurídica tradicional. Por lo tanto, cambiar dicha cultura, implicó desarrollar nuevas estrategias de enseñanza, capaces de construir contracultura y material crítico.

Pero no solo se necesitaba masa crítica. También se requerían herramientas pedagógicas capaces de desarrollar las habilidades, destrezas y capacidades necesarias para desempeñar las prácticas que demandaban los nuevos sistemas de justicia.

En este contexto surgen los primeros esfuerzos sistemáticos para desarrollar los métodos de enseñanza del derecho procesal en la región.¹

Diversos expertos se pusieron en la tarea de buscar y adaptar las técnicas de enseñanza más adecuadas al contexto regional y local.

Así se comienza con una tradición de enseñanza en técnicas y destrezas de litigación en audiencias orales y adversariales, que demostró ser, por una parte, un insumo poderoso para producir incidencias de alto impacto en las prácticas de quienes operan los sistemas de justicia. Por otra parte, demostró también ser una herramienta capaz de llevar las propias discusiones teóricas y conceptuales a otros planos, más adecuados para las necesidades de los procesos de reforma.²

Este Manual se inserta en este contexto de proceso de cambio de los sistemas de justicia, partiendo de la idea de que la capacitación en destrezas de técnicas y litigación constituyen un instrumento de trabajo para contribuir con el desarrollo de una nueva cultura jurídica, tributaria de los principios que sostienen el Estado de Derecho y el respeto a los Derechos Humanos.

c. ¿Cómo utilizar este Manual?

Este manual es una guía de apoyo para docentes. Sin embargo, no se encontrarán con un libro de recetas prefabricadas, tampoco con un compendio de normas o procedimientos rígidos de trabajo.

Se trata de un cuerpo de recomendaciones generales y específicas que, puestas al servicio de la tarea individual de desarrollo y reflexión de capacidades docentes, pueden constituir un insumo útil para el trabajo de quienes emprendan la tarea de enseñar técnicas de litigación.

1 En este aspecto, resultan paradigmáticos los trabajos de Inés MARENSI, “Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina” y de Andrés BAYTELMAN “Capacitación como fútbol” (2002). Para ampliar una mirada sobre las ideas en torno a las discusiones sobre capacitación y reforma de los sistemas de justicia, ver *Sistemas Judiciales* (Santiago de Chile | Buenos Aires: CEJA - INECIP), Números 1 y 9.

2 En este proceso, el manual escrito por Mauricio DUCE y Andrés BAYTELMAN (2005) se constituyó en un punto de partida que impulsó de forma notable la enseñanza de litigación oral a nivel regional de manera notable. En la misma tradición se inscribe la colección editada en nuestro país por la Editorial Didot, bajo la dirección de Alberto BINDER y Leticia LORENZO.

Mucho menos se trata de un compendio de las respuestas a todas las preguntas o dudas posibles.

En cambio, sí será una herramienta útil para el diseño y ejecución de actividades de capacitación en litigación, sobre todo para quienes recién se inician en esta tarea.

Este manual no es un trabajo independiente, sino que es parte de un desarrollo más amplio: “Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral” que incluye un “Libro de Casos Para Talleres y Juicios Simulados” que, a su vez, compendia material para el trabajo en ejercicios y juicios simulados, preparados para la capacitación de estudiantes y litigantes.

Por ello, se recomienda utilizar este manual junto con el libro que lo complementa y permite un trabajo más complejo y articulado.

Cumplirán varias funciones importantes:

- Marcarán una guía de referencia en el desarrollo de cada uno de los temas sustantivos abordados en particular.
- Serán útiles como material para complementar nuestra tarea de capacitación, con los destinatarios de nuestros cursos.
- Proveerán de materiales para el trabajo en clase: demostraciones, esquemas, etc.



Por otra parte, como toda guía de trabajo, la utilización de las recomendaciones presentadas en este manual requiere complementar un proceso de interiorización de estas. A tal fin, se recomiendan las siguientes actividades:

- Participación en cursos específicos de formación de capacitadores y capacitadoras, durante los cuales puede utilizarse este manual como material de consulta y reflexión.
- Utilización del manual como herramienta de estudio y reflexión individual o grupal.
- Pero, sobre todo, se recomienda este manual como material de acompañamiento de la experiencia docente concreta.

Como discutiremos más adelante, la tarea docente requiere de la reflexión crítica permanente y de la planificación y revisión constantes de los métodos y herramientas de trabajo, por lo que esperamos que pueda ser de utilidad para el trabajo de quienes se encuentren inmersos en la tarea de capacitación en técnicas de litigación.

Partes

La guía que presentamos consta de tres partes:

- La primer parte es una introducción y repaso panorámico sobre algunas ideas útiles acerca de cómo nos enseña la pedagogía moderna que las personas aprendemos. También se aborda, en dicho contexto, el potencial de la metodología de la enseñanza de técnicas de litigación como herramienta de enseñanza que puede ajustarse a estas recomendaciones generales.
- En la segunda parte nos ocuparemos de presentar algunas recomendaciones generales que deberíamos tomar en cuenta a la hora de planificar, ejecutar y evaluar cualquier actividad de capacitación.
- En la tercera parte, nos ocuparemos de ofrecer insumos prácticos para la utilización de tres herramientas fundamentales en la enseñanza de técnicas de litigación:
 - Las dinámicas de grupos
 - Los ejercicios de simulación
 - La retroalimentación docente de ejercicios de simulación
- En la parte final, nos involucraremos en la enseñanza de las técnicas de litigación en particular, abordando en particular tres tópicos:
 - Teoría del caso
 - Examen directo de testigos
 - Contra-examen de testigo

d. Objetivos del manual

Este manual se ha desarrollado buscando dar cumplimiento a los siguientes objetivos generales:

- Favorecer la reflexión acerca de cómo se produce el aprendizaje de capacidades y destrezas, en particular con relación a las habilidades propias de las técnicas de litigación.
- Promover la utilización de métodos adecuados y efectivos para la planificación, ejecución y evaluación de capacitaciones.
- Entregar herramientas específicas para la enseñanza de técnicas y destrezas de litigación; especialmente, a través de la utilización de dinámicas de aprendizaje participativo.
- Promover el desarrollo y perfeccionamiento de cátedras y grupos de trabajo en técnicas de litigación en juicios orales en las Facultades de Derecho de nuestras Universidades.

PARTE II

Modelos de enseñanza y capacitación en litigación

- a. La capacitación tradicional
 - b. Capacitación en litigación
 - c. Modernos modelos de educación: una nueva caja de herramientas
 - d. Sensibilizar sobre nuevas ideas, enseñar nuevos contenidos y desarrollar nuevas capacidades.
-

II. Modelos de enseñanza y capacitación en litigación

a. La capacitación tradicional

Ya hemos hecho alguna referencia a la importancia de la dimensión cultural en los procesos de reforma. Que en efecto se trata de un cambio profundamente cultural es parte del consenso de la literatura especializada en esta materia (GONZÁLEZ POSTIGO, s/a: 1-5; BINDER, 2004: 647-681).

Los programas de reforma han intentado abordar el desafío de provocar ese cambio cultural, poniendo énfasis en el desarrollo de los procesos de implementación de las reformas normativas.

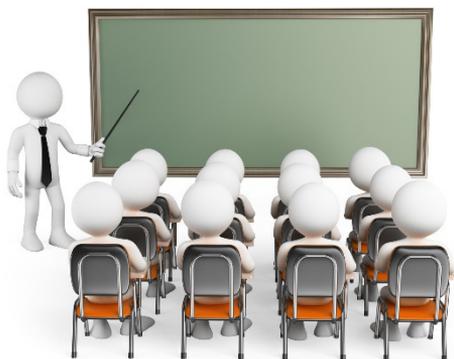
Así, se ha avanzado fuertemente en el aspecto legal, pero también en aspectos fundamentales de la matriz cultural de los sistemas de justicia, tales como la gestión y organización de las instituciones que lo integran. Asimismo, puede afirmarse que en términos regionales también se han hecho enormes esfuerzos por generar mecanismos de monitoreo y evaluación de dichos procesos (CEJA, 2005: 197-229).

En tal contexto, como dijéramos, la capacitación cumple un rol fundamental, que probablemente no haya sido abordado, hasta el momento, con la misma energía.

Ello implica una dificultad, ya que los modelos de capacitación tradicional no han demostrado ser los indicados para acompañar los procesos de reforma a los sistemas de justicia penal.

Mauricio DUCE (2013), analiza el problema de los modelos tradicionales de enseñanza legal bajo dos perspectivas: una perspectiva política y otra técnica.

Desde el punto de vista político, la capacitación tradicional presenta dificultades que tienen relación con las finalidades asociadas con sus orígenes³: básicamente, se trata de modelos de enseñanza que han respondido a la finalidad de fortalecer y perpetuar el *status quo* en materia legal. En un contexto de consolidación de los estados nacionales, la capacitación puso énfasis en la imposición y difusión de textos legales, para lo que la forma de estudio memorístico de normas se presentaba como un método eficaz.



Podemos advertir también que el tipo de interpretación legal propiciado por la capacitación tradicional ha tenido vinculación con la protección de un determinado orden de cosas. Ejemplo de esta característica ha sido el énfasis en la utilización de métodos literales de interpretación, combinado con los que sugieren que son la voluntad histórica del legislador o la autoridad de los doctrinarios, parámetros a partir de los cuales se debe recrear el sentido de las normas. También es un reflejo de esta forma de ver el derecho la costumbre de trabajar con reglas rígidas, en lugar de incentivar la utilización de estándares o principios en el contexto de un pensamiento más dinámico y flexible sobre el derecho.

En un entorno de cambio de sistemas como el que vivimos, en lugar de estos formatos rígidos de concebir al derecho, se requiere profundizar la labor crítica, la construcción de modelos contra-culturales, capaces de promover cambios al interior de los sistemas.

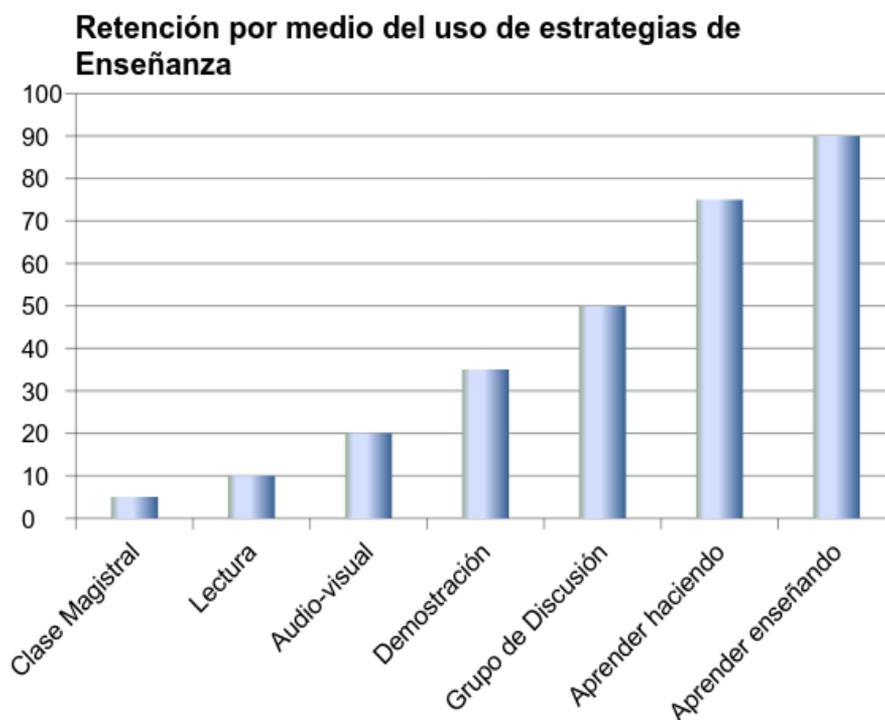
Por otra parte, DUCE sugiere que el modelo tradicional de enseñanza presenta defectos técnicos (en el sentido pedagógico) que lo vuelve una herramienta de muy baja capacidad de impacto para promover cambios en la cultura de un sistema de justicia.

Sólo puede tener posibilidades de éxito un modelo de enseñanza que se oriente a obtener resultados en términos de aprendizaje. Puede haber

3 “La inexistencia de la deliberación en las aulas es un requisito exigido por el sistema, no una falla curricular de las facultades o un producto de la ineptitud pedagógica de los docentes.” (BOHMER, 2005: 35).

aprendizaje sin enseñanza, pero al mismo tiempo puede existir enseñanza que no produzca ningún resultado en términos de aprendizaje.

El modelo de enseñanza tradicional del derecho ha sido la denominada “clase magistral”. Este formato de enseñanza sólo sirve para producir aprendizaje en los niveles cognitivos más bajos, tales como la sola retención de información. Pero incluso para estos objetivos de bajo nivel cognitivo, la “clase magistral” tiene dificultades. La literatura especializada sostiene que la capacidad de las personas para prestar atención y retener es extremadamente limitada en la clase magistral (DUCE, 2013; GORDILLO, 1988: 199-200).



El contexto de la capacitación para la reforma de los sistemas de justicia no es la excepción. La utilización de la “clase magistral” como principal método utilizado por las universidades y en los procesos de capacitación judicial ha atentado fuertemente contra la posibilidad de motorizar los cambios culturales requeridos.

Sobre el impacto de esta herramienta de enseñanza, propia del método tradicional, a continuación compartimos el siguiente gráfico, que resulta muy útil para comprender de qué estamos hablando:

Como podemos observar, entre los formatos de enseñanza disponibles para el desarrollo de capacitaciones, el característico del método tradicional

de enseñanza, la “clase magistral” es el de menor capacidad de impacto en términos de retención por parte de quien participa del proceso de aprendizaje.⁴

Otras alternativas, que incorporen otros formatos de mayor impacto pedagógico nos ofrecen la oportunidad que nuestros esfuerzos por desarrollar acciones de enseñanza, tengan un verdadero impacto en el aprendizaje.

Este método, además, no es capaz de hacerse cargo del hecho que las diferentes personas que participan como estudiantes en un proceso de enseñanza cuentan con estilos de aprendizaje diferentes. Como veremos más adelante, esto representa un problema serio, ya que muchos de estos estilos requieren que las actividades de capacitación ofrezcan a quienes participan de un proceso de enseñanza espacios para que puedan involucrar sus propias experiencias y para que puedan experimentar de modo concreto sobre los conocimientos que se buscan transmitir. (DUCE: 2013).

Los métodos que desarrollamos en este manual, pretenden ofrecer una alternativa que evite los problemas de los modelos de capacitación tradicional.

En ese sentido, por un lado, se busca proponer un formato que en lo político se encuentre en sintonía con nuestro proceso de cambio, para lo cual debe ser capaz de transformar la cultura que impera en los procesos de los sistemas de justicia. O sea, capaz de generar una contracultura del sistema inquisitivo, necesaria para arraigar los procesos acusatorios. Como lo sostiene Alberto BINDER, cambiar la justicia no sólo se trata de cambiar un código procesal por otro sino que “*Se trata de introducir en el campo de la justicia penal algunas nuevas prácticas reactivas a la tradicional inquisitorial, francamente contrarias a ella... [que] generen un nuevo ‘sentido del juego’...*” (BINDER, 2012, pág. 28). Y como dimensiones que se retroalimentan, el cambio del sistema de justicia debe estar acompasado por la enseñanza del derecho, la que no ha sido ajena a la permanencia del sistema inquisitivo.⁵

Por otra parte, pretendemos que a nivel técnico-pedagógico, la capacitación incorpore herramientas con una mayor capacidad de impacto en los procesos de aprendizaje.

4 Fuente: NTL Institute for Applied Behavioral Sciences. Citado por THOMSON y LASKIN, en “Defining, designing and teaching skill based education”, Barcelona 2007. Citado por DUCE, Mauricio: 2013.

5 “... la forma de enseñar derecho que aún hoy existe en la Argentina nace con el surgimiento del Estado Nacional, más precisamente a comienzos de la década de 1870. Es decir que no sólo esta forma de enseñar derecho parece estar desubicada, sino que quienes concibieron este sistema y contemporáneamente modificaron las prácticas de las facultades de derecho parecen haber cometido una inconsistencia institucional creando una forma de entrenamiento de los operadores del sistema que no se condice con las destrezas necesarias para manejarlo eficazmente.” (BOHMER, 2005: 35).

b. Capacitación en litigación

Los formatos de capacitación en litigación que comenzaron a desarrollarse y aplicarse en los contextos de las reformas de los sistemas de justicia penal de la región y que desde entonces se han ido extendiendo y perfeccionando se han orientado a ofrecer una opción superadora de los problemas de los modelos tradicionales.

El cambio de prácticas: “Capacitación como fútbol” | Aprender haciendo

El contexto de los procesos de reforma requiere “una capacitación “cultural”(…), más que una capacitación “legal”. El sistema de capacitación tiene que remover una cultura y construir otra, tiene que destruir instituciones e ideas profundamente arraigadas en nuestra cultura jurídica y, en cambio, sustituirlas con otras que, sólo en la medida en que se institucionalicen y se instalen dentro de nuestra cultura jurídica lograrán realmente realizarse.” (BAYTELMAN, 2002: 25).

Desde finales de la década de mil novecientos noventa, el equipo de docentes de derecho procesal penal de la Universidad Diego Portales de Chile comenzó a trabajar intensamente en el desarrollo de un nuevo modelo de capacitación, orientado a la enseñanza del nuevo derecho procesal penal, establecido en los procesos de reforma de la región.

En buena medida, se hizo uso de las herramientas de entrenamiento de destrezas para litigantes de juicios orales, desarrolladas sobre todo en Estados Unidos de Norteamérica en el marco del sistema de *Continuing Legal Education* de la American Bar Association y del American Law Institute. Con base en los fundamentos de dicho modelo, dicho equipo realizó una sesuda adaptación del mismo con una mirada profunda sobre los procesos de reforma de la justicia penal en América Latina, promoviendo la utilización del concepto de “litigación” que hoy en día se ha extendido en toda la región Latinoamericana.

Este modelo de enseñanza, fuertemente impulsado en el ámbito de la capacitación judicial, logró instalar una variante afincada en el contexto regional del modelo caracterizado como “aprender haciendo” (*learning by doing*), ya



instalado y desarrollado desde la década de 1930 en los Estados Unidos de Norteamérica (FRIDAY: 2012). Este formato de enseñanza ha sido desarrollado y fortalecido principalmente por profesionales con experiencia como litigantes, con base en un trabajo pragmático, guiado por el siguiente interrogante: “¿Cómo aprendimos a hacer lo que hacemos?” (BROOK *et al.*, 2003: 1).



La idea sobre la que se trabaja es que las abogadas y abogados litigantes que han logrado consolidarse como personas experimentadas han alcanzado dicha condición luego de muchos años de práctica, participando en una determinada cantidad de juicios. En dichos juicios hay técnicas que funcionan mejor y otras no tanto. Cada abogada o abogado fue descubriendo qué era lo que funcionaba y qué cosa no, con base en una lógica de “ensayo y error” y a través de la relación con colegas, capaces de ofrecer observaciones y recomendaciones acerca de cómo hacerlo mejor.

Sobre esta matriz se fueron desarrollando métodos de enseñanza, recreando en un ambiente artificial y controlado (el aula) las condiciones de una situación de juicio real, con la mayor rigurosidad posible. Este método de trabajo permitió sistematizar la mejor experiencia de muchas generaciones de litigantes, bajo modelos de capacitación sistemáticos.

De esta manera, se trabajó en la construcción de un modelo de capacitación que hace eje en la práctica de técnicas basadas en los principios que regulan el desarrollo de un juicio y en la experiencia de buenas prácticas de litigio. Además, se trata de una forma de trabajo en la que también se promueve la reflexión sobre la práctica y el análisis crítico..

Esta forma de aprender haciendo se integra entonces con disertaciones sobre fundamentos teóricos, demostraciones de docentes acerca de cómo hacerlo, simulaciones de situaciones de juicio, crítica de esas simulaciones y análisis de los alumnos y las alumnas sobre sus propias prácticas (para lo que ha resultado muy útil la herramienta de las grabaciones en video) (BROOK, 2003: 1-2).

Con base en estos modelos de enseñanza legal, una red latinoamericana de docentes comenzó a experimentar y a consolidar una metodología, bajo las siguientes premisas:

- La litigación en audiencias (desarrollada por litigantes) o el trabajo de conducción de las mismas (a cargo de jueces) son disciplinas técnicas, cuyo dominio tiene poco que ver con la posesión de talentos naturales relativos a la expresividad, el histrionismo o el talento intuitivo. Se trata, en cambio, de un campo en el que existen técnicas complejas y precisas, que pueden enseñarse y pueden ser aprendidas por cualquier persona que se empeñe en ello. Las habilidades técnicas y destrezas de litigación poco tienen que ver con dotes naturales o con inclinaciones innatas al histrionismo. En cambio, se relacionan con la concepción del juicio como una instancia absolutamente estratégica, donde el principal desafío de quien litiga es identificar, obtener y sistematizar de modo eficaz la información relevante de un caso, construir una teoría del caso o estrategia con base en la misma y luego desarrollar su presentación en audiencia de modo tal que dicha teoría del caso pueda ejecutarse.
- La segunda premisa, consiste en que las habilidades o técnicas necesarias para lograr dominar dicho campo estratégico pueden ser aprendidas. Pero no a través de un método expositivo, sino a través de un “*entrenamiento*” en dichas técnicas. El entrenamiento ha de desarrollarse sobre todo con base en simulaciones por parte de las personas destinatarias de una capacitación, durante las cuales las mismas pueden practicar cómo hacer uso de estas destrezas. En tal sentido, este modelo de capacitación se parece más a un entrenamiento de fútbol que a una clase atada al paradigma tradicional de enseñanza legal. (BAYTELMAN, 2002: 28; AA.VV., 2003: 39-40).

En sintonía con estas ideas han sido desarrollados y probados los programas de enseñanza en técnicas de litigación en juicios en el contexto de los procesos de reforma. Luego de más de quince años que se comenzaron a desarrollar los primeros cursos, este formato se ha extendido en toda la región (GONZÁLEZ *et al.*, 2017: 18-19). El programa de técnicas de litigación que se complementa con este manual es tributario de estas ideas y de esta tradición de capacitación y tiene como fundamento de su desarrollo estas ideas y constataciones empíricas.

En lo sucesivo, haremos algunas consideraciones acerca de por qué este formato de enseñanza es además recomendable con base en las lecciones propias de cierta pedagogía moderna. Luego, nos ocuparemos de las herramientas requeridas para la utilización de estas herramientas docentes.

c. Modernos modelos de educación: una nueva caja de herramientas

Está lejos de nuestras pretensiones ofrecer un desarrollo completo, con profundidad teórica sobre los fundamentos de la pedagogía moderna.

En cambio, nos interesa exponer de manera esquemática algunos conceptos y conclusiones de este campo que resultarán útiles a las personas destinatarias de este material. Se trata de analizar panorámicamente cómo aprendemos las personas y de qué modo puede utilizarse esta información para programar y ejecutar cursos de capacitación más eficaces.

¿Cómo aprendemos?



El modelo tradicional de enseñanza es lineal, en el sentido que sólo se utiliza una técnica de capacitación (la clase expositiva). Uno de los principales problemas de este modelo es su incapacidad para hacerse cargo de que así como algunas personas pueden aprovechar, bajo ciertas condiciones, esta forma de transmisión de información, a muchas otras les resultará completamente inútil.

Se trata de que no todo el mundo puede aprender de la misma manera. De hecho, será difícil encontrar un grupo de personas que aprenda más o menos de la misma manera.

La teoría denominada *educación experimental* señala que pueden identificarse dos etapas en el proceso de aprendizaje de las personas:

- En primer lugar, la etapa de **aprehensión de la información**: que es la acción por medio de la cual las personas tomamos la información, la recibimos a través de alguno de nuestros sentidos y la incorporamos o tomamos, para conceptualizarla.
- La segunda etapa en el aprendizaje es la del **procesamiento de dicha información**. Esta fase se inicia luego que hemos recibido la misma. Entonces se debe responder a interrogantes tales como: ¿qué hacer con

la información?, ¿cómo usarla?, ¿cómo trabajar con ella?, ¿cómo interpretarla?, ¿cómo aplicarla?, etc.

Esta lección de la teoría de la educación experimental es un primer aporte importante para quienes nos desempeñamos como docentes: nos enseña que no sólo debemos ocuparnos de cómo transmitir información nueva, sino de cómo hacer para que las personas destinatarias de la misma puedan procesarla.

En este sentido, la pura erudición y capacidad de oratoria en quien ejerza la docencia será sólo una parte de lo que hace falta para enseñar.

Pero esto no es todo. Además, esta teoría nos dice que las diversas personas prefieren aprehender y procesar la información de manera distinta.

Por ello, es imprescindible conocer cuáles son las formas o estilos a través de los cuales aprendemos, para comprender estas diferencias y ajustar en consecuencia nuestras actividades de capacitación.

Básicamente, podemos distinguir **dos formas en las que recibimos la información:**

- **Experiencia directa o concreta:** se refiere a las situaciones en las que experimentamos algo en tiempo real: algo que vemos hacer, algo en lo que participamos o algo que nos impacta (por ejemplo: vemos cómo alguien patea una pelota con el pie, en video o en fotos o en un campo de juego; o nosotros mismos pateamos una pelota).
- **Conceptualización abstracta:** esta forma se identifica con el modelo clásico de enseñanza y consiste en la transmisión de información a partir de conceptualizaciones abstractas que oímos de alguien o que leemos en un texto (por ejemplo: alguien nos explica dentro de un aula que patear una pelota es una acción a través de la cual una persona, hombre o mujer, utiliza un artefacto cuasi esférico confeccionado con trozos regulares y poligonales de cuero, cosidos entre sí, que contiene una cámara hermética y elástica en su interior, capaz de contener aire a una presión “x”, la cual es depositada en una superficie de césped natural o artificial y luego, al tiempo que coloca uno de sus pies a la par del mismo, procede a inclinar sobre dicho pie todo el peso de su cuerpo, lo que permite que su otra pierna quede liberada de aquel y que pueda balancear su pierna sobre el eje de su cadera, llevando la misma en dirección posterior a través de la acción de su glúteo y su bíceps femoral, para luego, a través de la acción de sus cuádriceps y músculos del bajo abdomen descargar hacia delante la pierna, buscando impactar con el empeine del pie de la pierna en péndulo alguna sección del artefacto esférico, de modo tal que el vector de fuerza generado por el desplazamiento de la masa de dicha extremidad con una velocidad “y”, sea capaz de desplazar la masa del mismo (balón), provocando su aceleración y desplazamiento).

Por otra parte, también hay dos **formas básicas de procesar la información** que recibimos:

- **Observación reflexiva:** se trata de un proceso interno de elaboración conceptual. Luego que recibimos información, ya sea a través de una experiencia directa o a través de una conceptualización abstracta, por medio de este proceso construimos la conceptualización de la información que hemos recibido (por ejemplo: luego que vemos a alguien patear una pelota, nosotros mismos comenzamos a pensar acerca de cómo la persona lo hizo, por qué la pateó, porqué usó un pie y no el otro, por qué la pelota se elevó o fue a ras del suelo, por qué fue a la derecha y no a la izquierda, por qué se desplazó muy veloz o lentamente, por qué su trayectoria fue curva o recta, etc.).
- **Experimentación activa:** esta forma de procesar la información consiste en tomar la misma y hacer uso de ella de forma activa, generando experiencias concretas, a diferencia del modo de elaboración conceptual ya referido (por ejemplo: quien ve a alguien patear una pelota o escucha una disertación conceptual sobre cómo se patea una pelota, busca un balón y un campo de juego y comienza a tratar de patear la misma, de diversas maneras, para ver qué ocurre, cómo se siente, qué resultados se obtienen, etc.).

Las diferentes personas prefieren diversas formas de obtener y de procesar la información en sus aprendizajes. En síntesis, para la teoría de la educación experimental la clave “... *es que las diferentes personas prefieren obtener la información de diversa manera y procesarla o usarla también de maneras distintas...* ” (Técnicas del Juicio Oral en el Sistema Penal Colombiano. Libro del Docente., 2003, pág. 26).

Es importante poder tener ello presente, ya que esto determina que diferentes personas necesitarán diferentes actividades de aprendizaje y en la medida que podamos satisfacer a cada quien, nuestra enseñanza será más efectiva con relación al grupo con el que trabajemos.

La combinación de las preferencias sobre cómo obtener y cómo procesar información determina cuatro **estilos de aprendizaje experimental**.



Estos estilos se corresponden con la preponderancia de los diversos modos o preferencias para recibir información y para procesarla.

- **Alumnos activos y alumnas activas:** estas personas son capaces de involucrarse de lleno y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta y reciben con entusiasmo las nuevas tareas. En cuanto la novedad en una actividad desciende, comienzan a buscar la próxima. Son personas que ante los desafíos crecen y se aburren con los largos plazos. Son personas que gustan de trabajar en grupo y es común que tiendan a convertirse en el centro de dicho trabajo.
- **Alumnos reflexivos y alumnas reflexivas:** a este tipo de personas les gusta considerar y observar experiencias desde perspectivas diferentes. Suelen esmerarse en recoger datos con detenimiento previo a tomar decisiones. Disfrutan observar la actuación de los demás.
- **Alumnas teóricas y alumnos teóricos:** las personas teóricas son capaces de integrar las observaciones o datos dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas y a buscar ordenar todo de manera lógica. Les gusta el análisis y los ejercicios de síntesis y siempre tienen preferencia por lo lógico y consistente.
- **Alumnos pragmáticos:** estas personas tienen como principal fortaleza la capacidad de hacer aplicación práctica de las ideas. Tienden a poner en práctica de forma rápida las ideas que les resultan atractivas. Son las típicas personas “con los pies sobre la tierra”.

Educación experimental y capacitación en litigación: estilos de aprendizaje y estilos de clases.

Ninguno de los estilos de aprendizaje es “mejor” que otro. Al mismo tiempo, las personas en general no cuentan con inclinación a sólo un estilo de aprendizaje, sino que suelen tener una preferencia que no significa exclusividad. Cada quien aprende de diversas maneras.

A la vez, al enfrentarnos a un grupo de alumnas y alumnos, debemos tener claro que dentro del mismo contaremos con diferentes personas, con diferentes estilos.

Nuestro objetivo debe ser siempre el aprendizaje del grupo. De nada sirve desarrollar un modo de clase que sirva sólo a un segmento de quienes toman parte de ella.

Por ello, la recomendación es alternar actividades o momentos que se orienten a satisfacer los diversos estilos de aprendizaje. Las múltiples actividades que podemos desarrollar dentro de una clase suelen ser más aptas para transmitir información o brindar la oportunidad de procesarla a través de los distintos modos de hacerlo.

Así, a través de un video sobre una situación de juicio o del planteo de una dinámica de grupo que implique asumir una situación hipotética, o a través de una demostración del docente, podremos desarrollar una **experiencia directa**.

Para lograr momentos de **observación reflexiva** podremos generar dinámicas de grupo en las que se planteen interrogantes, disparadores de discusión o debates. Estas dinámicas pueden tener por base un momento de experiencia directa (video, etc.) o bien el planteo de lecturas u otro tipo de insumos, sobre los que discutir.

La explicación o disertación docente (formato clásico de clase) es adecuada para generar momentos de **conceptualización abstracta**.

Aquí debemos hacer un paréntesis. Es necesario tener en cuenta que al mismo tiempo que existen diversos estilos desde el punto de vista experimental, también existen diversos estilos de aprendizaje desde el punto de vista sensorial. Así, algunas personas prefieren oír el desarrollo de un punto, mientras que otras requieren de apoyos audiovisuales para lograr incorporar información con mayor facilidad. Por ello, al desarrollar segmentos de clase expositiva, se recomienda hacer uso de elementos didácticos tales como esquemas, diapositivas, etc.

Finalmente, otro tipo de actividades son compatibles con los momentos de **experimentación activa**. Típicamente, ejercicios de juegos de roles (en especial las simulaciones), serán útiles para lograr este modo de procesar la información.

Nuestra recomendación es que al planificar una clase o un curso, además de resolver qué contenidos trataremos de enseñar, es fundamental pensar qué tipo de actividades utilizaremos, buscando integrar estas cuatro formas de incorporar y procesar información.

La estructura de una clase activa

Una clase que pretenda incluir de modo más o menos homogéneo a todas las personas que toman parte de la misma debería tener una estructura tal que pueda pasar por cuatro momentos: experiencia directa, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experiencia activa.

Así, un modelo posible de clase sobre un tema o destreza específicos puede responder al presente ciclo:

1. Explicación conceptual del tema
2. Demostración de cómo utilizar la destreza por parte del docente
3. Práctica de la destreza por parte de los alumnos (simulación)
4. Retroalimentación del ejercicio y evacuación de dudas por parte del docente

En este ejemplo, el primer paso se corresponde con un momento de conceptualización abstracta, el segundo con uno de experiencia directa, el tercero es experimentación activa y el cuarto observación reflexiva.

Pueden diseñarse diversas alternativas. Un ejemplo de ello puede ser partir de un video o una demostración, o alguna imagen o situación hipotética que pueda fungir como experiencia directa. Esta alternativa puede permitirnos comenzar la clase con un momento de alto impacto. Luego, podemos elaborar una pauta con interrogantes o disparadores con base en ese momento de experiencia directa (análisis en grupos de un video, por ejemplo). En tercer lugar podemos desarrollar la explicación de los aspectos teóricos (conceptualización abstracta) y finalmente proponer un ejercicio de simulación de roles (experiencia activa).

En cualquier caso, se trata de planificar con la debida anticipación, conscientes que es importante dar cuenta de todos estos momentos, si pretendemos ser efectivos.

La estructura experimental dentro de los grupos de práctica

Como veremos más adelante, buena parte de nuestra actividad docente sobre temas de litigación se desarrollará en grupos de práctica. Si nos tomamos en serio la evidencia empírica que muestra que aprender haciendo puede ser hasta **¡catorce veces!** más efectivo que una clase teórica (supra: NTL Institute for Applied Behavioral Sciences), debemos ocuparnos que la mayor parte del tiempo de un curso transcurra bajo la modalidad de prácticas simuladas.

En adelante nos ocuparemos específicamente del tema de los ejercicios de simulaciones y de la construcción de retroalimentaciones.

No obstante, en este momento nos interesa poner de relieve que, incluso dentro del formato de simulación de situaciones de litigio puede usarse una estructura de trabajo que tenga en cuenta los formatos de aprendizaje y en consecuencia, nos ofrezca la posibilidad que nuestra enseñanza sea más efectiva.



Esta idea se relaciona directamente con la idea que en el contexto de los ejercicios de simulación, debemos trabajar bajo la premisa que cuando una persona realiza un aprendizaje es una oportunidad para que todo el grupo aprenda algo (BROOK *et al.*, 2003).

Esta premisa nos permitirá visualizar los momentos de simulación como un escenario apto para explotar las múltiples opciones de aprendizaje. Al mismo tiempo, nos permitirá proponer a quienes participen de dichos ejercicios que lo asuman de ese modo. Así, cuando una alumna practique un ejercicio de simulación como litigante (experiencia activa), podremos aconsejar al resto de sus compañeros y compañeras que presten atención (experiencia directa) e incluso asignarles consignas para que evalúen su desempeño (observación reflexiva). Luego, podremos ofrecer a quien practicó y al resto del grupo una retroalimentación (observación reflexiva), durante la cual es conveniente estar atentos a poder utilizar la situación como una oportunidad para afianzar o explicar con mayor profundidad aspectos teóricos (conceptualización abstracta).

d. Sensibilizar sobre nuevas ideas, enseñar nuevos contenidos y desarrollar nuevas capacidades

Ya hemos dicho que una de las herramientas más útiles con las que contamos como capacitadores en el contexto de los procesos de reforma de los sistemas de justicia penal es la capacitación en técnicas de litigación, desarrolladas sobre la idea de “aprender haciendo” (BAYTELMAN: 2002: 51-54; AA.VV., 2003: 33-45).

Este formato de enseñanza es apto para intentar instalar nuevas prácticas, capaces de sentar las bases para la construcción de una nueva cultura jurídica (BOHMER, 2005:35-38).

Ahora bien, debemos realizar una salvedad, en el sentido que a menudo, una persona que se involucre como capacitadora en el contexto de un proceso de reforma, será llamada a cumplir funciones que exceden la específica capacitación de destrezas de litigación, en un contexto de programas o cursos claramente orientados en el sentido de entrenar personas que deberán operar en los sistemas de justicia.



Además de cumplir con este cometido, será común que nos encontremos ante el desafío de enfrentar situaciones tales como actividades generales de sensibilización, más o menos masivas, cursos de introducción en los que nos tocará trabajar con personas que no cuentan con ningún tipo de información sobre las cuestiones del nuevo modelo de justicia. Cursos de actualización para personas que ya tienen experiencia (a veces mucha) litigando, etc.

Es importante entonces tener claro que los formatos básicos de clase de litigación, en el modo en que son presentados en este manual, no siempre podrán utilizarse.

Siempre deberemos ser capaces de identificar el contexto y definir una estrategia específica para abordar las diversas situaciones de la manera más efectiva posible

En determinados ámbitos, no tendremos la posibilidad de usar las simulaciones como estrategia de experimentación activa. En otros, eventualmente tendremos la oportunidad de hacerlo, pero sólo con unas pocas personas. En ocasiones, sólo podremos presentar una explicación en un tiempo más o menos breve.

En cada caso, es importante utilizar la oportunidad que otras personas se encuentren dispuestas a escuchar para sacarle el mayor provecho.

Cada tipo de abordaje (conferencias, clases masivas, etc.) tiene sus propias lógicas de funcionamiento y requiere habilidades específicas. No nos ocuparemos de ellas en este trabajo, pero sí nos interesa llamar la atención sobre el punto.⁶

Distinciones artificiales

Un punto sobre el que nos queremos detener un instante es la falsa distinción entre “lo teórico” y “lo práctico”. Si una distinción existe, la misma radica en la modalidad que podemos utilizar para transmitir información o para posibilitar el procesamiento de la misma. Pero ello no nos debe llevar a la idea que “lo teórico” se aprende por medio de la conceptualización abstracta, mientras que “lo práctico” con la experimentación activa.

Se pueden usar metodologías más conceptuales o más pragmáticas para abordar temas típicamente teóricos o temas prácticos.



⁶ Para un formato moderno para organización de presentaciones efectivas ante auditorios más o menos masivos, puede consultarse el “Manual del Orador”, producido por la organización TEDx, disponible en http://storage.ted.com/tedx/manuals/TEDx_Manual_del_Orador.pdf. Sobre el método en la preparación de clases magistrales, véase GORDILLO, 1988: 201-205.

Esta salvedad es fundamental, ya que suele observarse que muchas veces se establece una suerte de separación en este sentido, estableciendo que en un momento se “dará lo teórico” y en otro “se trabajará lo práctico”. Ello supone que en un momento habrá puras simulaciones sin ninguna preocupación por una reflexión atenta, y en otro quien actúe como docente se dedicará a hablar ininterrumpidamente durante un período de tiempo más o menos extenso.

Esta concepción y su corolario son parte del error que señalábamos anteriormente.

Diremos, para resumir, que a través de metodologías prácticas podemos encontrar las vías de lograr profundidad teórica en temas sobre los que poco puede avanzarse a través de la pura conceptualización. También que existen ciertos aspectos prácticos cuyo aprendizaje requiere de explicaciones conceptuales abstractas, sin las que difícilmente se logre una práctica adecuada.

En definitiva, tratar de cubrir los diversos aspectos señalados por el modelo experimental debe ser siempre un objetivo para quienes se encuentren frente a un curso, en la medida que no existe una correspondencia que entre tipos de conocimiento (teórico o práctico) y estilos de aprendizaje (experimental, reflexivo, etc.). Estos últimos tienen relación con la estructura subjetiva de las personas que aprenden, no con la naturaleza del conocimiento que se busca transmitir.

PARTE III

Condiciones generales de trabajo

- a. Relevancia del entorno
 - b. Importancia de la planificación
 - c. Objetivos, públicos y contextos
 - d. Temas generales de organización | Las reglas del curso o de la clase
-

III. Condiciones generales de trabajo

a. Relevancia del entorno

Los formatos tradicionales de capacitación no han tenido una mayor preocupación por el entorno de trabajo docente. Aun cuando existan docentes o unidades académicas que han puesto más énfasis en estas cuestiones, lo cierto es que se trata de una cuestión de la que no nos hemos ocupado específicamente.

Ya hemos señalado que el formato de clase magistral pone especial foco en los contenidos que se pretenden comunicar, antes que en otros aspectos del proceso de enseñanza. Es lógico entonces que como docentes nos preocupemos, prioritariamente, por cómo armar esquemas, fichas, cuadros u otras herramientas que nos permiten ayudarnos con nuestras exposiciones, mas no por el entorno en el cual desarrollaremos nuestra actividad.



El desarrollo de clases activas, en general y de capacitaciones en litigación en particular, requiere que prestemos atención a otros aspectos de los que nos ocuparemos a continuación.

b. La importancia de la planificación

Quizás el estereotipo de docente que mejor representa el modelo de enseñanza tradicional es el del profesor erudito o de la profesora erudita, que manejan una buena oratoria, a quien le basta saber cuáles son los puntos del programa que hace falta desarrollar para dictar su clase.

Este estereotipo nos ayuda a comprender un modelo que debemos abandonar, si nuestro objetivo es ofrecer clases o cursos más eficaces.

Podríamos afirmar que en la tarea que asumimos, tres son los factores más importantes que debemos tomar en consideración para lograr alcanzar con éxito nuestras metas:

1. Planificación
2. Planificación
3. Planificación

Se trata de que no es posible lograr desarrollar actividades que cubran los múltiples y complejos aspectos a que nos hemos referido utilizando la pura improvisación, la erudición o el talento, natural o adquirido.

En cambio, ofrecer entornos de aprendizaje bajo la modalidad de clases activas supone una tarea de preparación intensa. Nuestras clases deben ser el resultado de horas de preparación y diseño de actividades, pautas, materiales y consignas con las que trabajarán quienes participen de nuestros cursos.

Esto no significa que no necesitemos saber derecho procesal o tener dominio de los fundamentos y la práctica de las técnicas de litigación. Al contrario, el conocimiento es indispensable.

Pero no es suficiente. No basta con poseer los contenidos, necesitamos saber aplicarlos, saber enseñarlos y prepararnos intensamente para hacerlo.

c. Objetivos, públicos y contextos

Determinar con claridad cuáles serán nuestros objetivos al momento de comenzar con la planificación de un curso u otra actividad docente es fundamental.

Esto no es una novedad y a menudo nos encontramos con actividades que tienen cartas descriptivas, programas analíticos u otros documentos pedagógicos en los que abundan los “objetivos”.

Al mismo tiempo, puede habernos ocurrido que nos parezca que en realidad se trata de un montón de ideas que carecen de sentido práctico y que se trata de uno de los pasos burocráticos más con los que tenemos que cumplir en el marco de nuestra actividad docente.

Nos gustaría sugerir que, aun cuando contemos con esta experiencia, los objetivos de capacitación son un aspecto de la tarea docente con el que tenemos que reconciliarnos.

Como capacitadores o capacitadoras para la reforma procesal penal nos tocará enfrentarnos a situaciones sumamente diversas. Y si no somos capaces de aproximarnos a las mismas estratégicamente (con un buen manejo de los objetivos) tendremos dificultades.

No todo momento de capacitación puede tener la misma función ni todo público puede abordarse del mismo modo, aun cuando el contenido que nos interese comunicar sea equivalente.

Pongamos por caso que nos han solicitado que desarrollemos un módulo de contra-examen de testigos. No será lo mismo si se trata de un público que no sabe ni qué es un juicio oral, que si se trata de un grupo de fiscales especializadas o especializados en delitos complejos, en una jurisdicción que partió con el proceso de reforma hace ya cinco años. No será igual si nos han dicho que contamos con noventa minutos, que si contamos con tres días completos de trabajo. Tampoco será lo mismo si somos la única persona a cargo del curso, que si se trata de un grupo de seis, ocho o más docentes.

Otro aspecto a tener en cuenta será si las personas destinatarias del curso ya han atendido a otras capacitaciones en el tema, o que tiene una instrucción de base, o bien, de gente que se enfrenta su primer curso de litigación. En este sentido, resulta también probable que nos encontremos ante un público muy heterogéneo.



Finalmente, no será igual lo que podremos hacer si somos docentes con mucha experiencia que si es la primera vez que debemos enseñar contra-examen a otras personas.

En todos los casos hipotéticos que enunciarnos el contenido, en términos generales, será el mismo: contra-examen de testigos. Pero el **contexto** y las potenciales personas

destinatarias de la capacitación varían.

Es importante evaluar estos aspectos para lograr definir los objetivos de cada clase o cada curso.

¿Cómo se construye un objetivo de capacitación?

No pretendemos ingresar con algún nivel de profundidad en aspectos teóricos de metodología. Simplemente nos interesa remarcar que la pregunta que debemos hacernos al diseñar objetivos pedagógicos es: ¿Qué enseñar? Esta pregunta puede reconocer variantes: ¿Qué **debo** enseñar?, ¿Qué **puedo** enseñar?, ¿Qué **quiero** enseñar? Al mismo tiempo, las preguntas planteadas tendrán correlatos con el grupo destinatario de la capacitación: ¿Qué **debe** aprender el grupo?, ¿Qué **puede** aprender?, ¿Qué **quiere** aprender? (GORDILLO, 1988: 29-30).

En cada caso, el contexto y las personas a quienes me dirija me ayudarán a responder estas preguntas.

Es necesario distinguir los propósitos generales de mi curso o del programa a desarrollar, de los objetivos específicos de una clase o curso.

La identificación o determinación de los objetivos o propósitos generales tendrá relación con los aspectos a que nos referíamos anteriormente.

Sumado a ello, debemos tener en cuenta que habitualmente estos objetivos generales estarán “impuestos”. A menudo, nos encontraremos en la posición de tener que enfrentar una situación de capacitación a demanda de una institución, de un superior o de un cliente. Muchas veces podremos incidir en los propósitos generales de la actividad, pero otras no.

En todo caso, son aspectos de los que debemos ocuparnos, al menos para poder moderar las expectativas de quien nos solicita la planificación de una capacitación (Gordillo, 1988: 30-32).

Otro tema son los **objetivos específicos** de nuestro curso, clase o programa. La planificación de estos objetivos es a menudo la tarea más o menos tediosa a la que hacíamos referencia (AA.VV., 2003: 44-50).

Sin embargo, se trata de un paso sumamente importante en la planificación.

Es que a través de estos objetivos lograremos aterrizar ideas generales, más o menos abstractas, a contenidos y actividades específicas y concretas.

Estos objetivos deberán ser:

1. Específicos
2. Medibles
3. Realizables
4. Realistas
5. Ajustados al tiempo disponible

Así, por ejemplo, si cuento con un grupo de estudiantes de grado, de la materia derecho procesal penal, que no han tenido más que una introducción



a las técnicas de litigación, podré tener como propósito general de una clase el de “*introducir a los alumnos y a las alumnas a las técnicas de interrogatorio directo*”. Este será mi propósito general.

Pero todavía necesito objetivos específicos que me ayuden a planificar y diseñar mi trabajo en concreto.

Entonces podríamos fijarnos tres objetivos específicos, que podrían ser los siguientes:

- Que quienes participan de la clase comprendan la diferencia entre examen directo y contra examen de testigos.
- Que las personas que participan de la clase conozcan y puedan utilizar preguntas directas.
- Que quienes participan del curso cuenten con herramientas para favorecer la declaración narrativa de las y los testigos.

Analicemos ahora el segundo de nuestros objetivos, a la luz de las cinco recomendaciones que hemos hecho: “*Que las personas que participan de la clase conozcan y puedan utilizar preguntas directas*”.

Podemos decir que es **específico**, ya que se trata de un objetivo muy puntual, circunscripto a los tipos de preguntas directas: ¿qué? ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué? ¿para qué?... etc. Además, se enfoca en la capacidad de hacer uso de las mismas.

Es **medible**, ya que fácilmente podremos evaluar si un grupo de estudiantes conoce y es capaz de usar correctamente este tipo de preguntas, sobre todo a través de la realización de ejercicios de simulaciones.

Es **realizable**, en el sentido que cuento con las herramientas docentes suficientes como para lograr esta meta. En este aspecto, siempre debemos preguntarnos si estamos en condiciones de enseñar lo que pretendemos.

Eventualmente, será **realista**. Debemos siempre tener cuidado de tomar en cuenta este aspecto. Si contamos con un grupo de veinte personas y dos o tres horas para trabajar, podremos decir que es realista. Si nuestra clase sólo dura una hora, no lo será, junto con los otros dos objetivos. Si cuento con ciento veinte estudiantes, entonces este objetivo, para una clase de dos horas, con una sola docente, quizás sea poco realista.



Eventualmente, es **ajustado al tiempo** disponible. De nuevo, teniendo en cuenta factores como los anteriores podremos evaluar la adecuación al tiempo. A menudo, tendemos a pensar que “*si nos apuramos, llegaremos a ver*

más temas”. Siempre deberemos tener cuidado de no fijar objetivos confiando en esta consigna. A menudo, “menos es más”.



Los objetivos de enseñanza deben ser en realidad objetivos “de aprendizaje”, orientados a responder la siguiente pregunta: *¿Qué quiero lograr que quienes participen de mi curso sepan o puedan **hacer** luego de esta actividad o clase?*

En la disciplina que abordamos es importante no focalizarse en los contenidos teóricos en sí mismos, sino en las aptitudes que esperamos que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar. Eso que esperamos que sepan *hacer*.

Finalmente, debemos tener cuidado de no confundir nuestros objetivos de enseñanza con objetivos de otro tipo. Así, por ejemplo, nuestro objetivo no podrá ser “*Queremos cambiar el modo en que se litiga contra-examen en nuestra jurisdicción*”.

Si tenemos fortuna, podremos lograr este objetivo, de modo indirecto, junto con la incidencia de un sinnúmero de factores extra. Pero no se trata de un objetivo de enseñanza, sino de uno institucional. Es importante tener esta distinción siempre presente, para planificar adecuadamente nuestras actividades de capacitación.



Grupos grandes y grupos pequeños

Aunque ya dijimos algo con respecto a la relación entre objetivos de capacitación y posibles grupos destinatarios de las mismas, nos interesa precisar algunas ideas.

Como capacitadores en técnicas de litigación y reforma de los sistemas de justicia penal, tendrán a menudo que responder a demandas o tomar decisiones sobre cómo promover actividades de capacitación.

“Necesito capacitar a cuarenta fiscales”, “doscientos operadores, entre los que hay jueces/zas, fiscales, defensores/as, docentes y estudiantes de derecho”, “cinco defensores/as públicos”, “todos los/las jueces/zas de la jurisdicción”. Estas son algunas de las demandas a las que podrán enfrentarse.

Las preguntas serían: ¿Qué hacer?, ¿Cómo debo responder ante cada situación? ¿Qué expectativas puedo satisfacer y cuáles no?

Pero, más específicamente, se trata de saber, en el caso concreto, con un grupo determinado qué podré hacer.

Las recomendaciones a que haremos referencias no son reglas rígidas, sino sólo parámetros que hemos establecido con base en la experiencia.

El número ideal para trabajar por cada capacitador, en modalidad de curso de técnicas de litigación es de ocho a diez personas.

Se recomienda siempre tratar de dictar los cursos entre dos docentes, al menos. De este modo, el grupo ideal será de entre 16 y 20 personas, con la posibilidad de contar con dos salones para prácticas.

Podremos trabajar hasta con veinte personas por docente, con una gran afectación en la posibilidad de hacer un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje a través de la práctica de quienes participan.

Si contamos con un grupo de más de veinte personas y de hasta cuarenta, quizás lo más sensato sea no plantearnos como objetivo el desarrollar simulaciones de práctica y quizás sea más provechoso el trabajo con dinámicas de grupo para la discusión y reflexión.



Si el número supera las cuarenta o cincuenta personas, quizás solo podemos pensar en clases expositivas. En este caso, debemos tratar de echar mano a todas las herramientas que pueden ayudarnos a desarrollar clases más interesantes: imágenes, diapositivas, dibujos, lecturas breves,

proyección de videos y algunos pequeños ejercicios grupales que quizás nos pueden ayudar a hacer la clase más dinámica.

El escenario cambia si contamos con un grupo más numeroso de docentes. Pero es importante tener en cuenta dos cosas:

- Cada docente que incorporamos al grupo tendrá un alto impacto en la medida que podamos incorporar, junto con el capacitador o la

capacitadora, un salón que nos permita dividir el grupo en más partes iguales. Por ejemplo, con un grupo de cincuenta personas, si sólo hay una persona frente al curso, necesitaremos un auditorio de cincuenta plazas. Si incorporamos una segunda docente, necesitaremos un segundo salón para veinticinco personas. Si sumamos un tercero, el salón original, más dos salones con capacidad para dieciocho personas. Una cuarta, nos demandará tres salones extras para doce personas, etc. Siempre necesitaremos contar con un salón que pueda funcionar como sitio para reuniones “plenarias”, con todo el grupo junto.

- La segunda cuestión que debemos tener en cuenta es que no basta amontonar docentes para lograr un buen curso de litigación. El trabajo docente debe desarrollarse de forma muy coordinada. Mientras más docentes incorporemos, la necesidad de coordinación será mayor, lo que implica, a pesar de los diferentes estilos de litigación, una unificación de criterios para actuar de manera armoniosa frente a quienes se capacitan y de esa forma no generar confusiones. En general, para coordinar grupos numerosos de docentes, se recomienda contar con docentes con bastante experiencia.



Sobre la falta de “gimnasia académica”

Finalmente, en relación a los factores a considerar para el desarrollo de planificaciones, creemos que es importante hacer una breve referencia al “estado atlético académico” de los grupos con los que nos tocará trabajar.

Si se trata de estudiantes del grado, digamos de cursos superiores, seguramente nos encontraremos con grupos de personas que desde hace unos quince a veinte años viene dedicándose, probablemente de modo exclusivo, a la tarea de estudiar y aprender (desde el *jardín de infantes*, sin intervalos). Estos grupos estarán habituados a escuchar clases, cumplir horarios, mantener cierta disciplina, seguir consignas, ser calificados o evaluados, recibir devoluciones, exponerse frente a sus compañeros y compañeras de clase, pasar muchas horas diarias en salones de clases y habitualmente a tolerar diversos estilos de docentes.

Como capacitadoras y capacitadores en técnicas de litigación en juicios orales en contextos de reformas de los sistemas de justicia penal, los grupos destinatarios de la capacitación estarán integrados por un público distinto.

A menudo nos encontraremos con grupos de personas que hace ya tiempo que no asisten regularmente a clases. Que no están habituadas a estudiar sistemáticamente, ni a cumplir con consignas u horarios de clases, o a pasar mucho tiempo en un aula.

Además, se tratará en general de personas que conciben la enseñanza del derecho con los cánones de la capacitación tradicional, como clases magistrales, por lo que no siempre habrán imaginado un formato de clase activa o participativa, ni les resultará natural el nivel de exposición pública que este tipo de enfoque conlleva.

Sumado a ello, serán personas que en muchos casos cuentan con mucha experiencia profesional, a menudo con más experiencia que quien se encuentre frente al curso. Pero también será, en muchos casos, un tipo de experiencia enmarcada en un paradigma de sistema de justicia completamente distinto al que buscamos aproximarnos en nuestras clases.

Todos estos factores incidirán de manera decisiva en la posibilidad de desarrollar nuestras clases y actividades y en consecuencia, de cumplir con nuestros objetivos.

Es importante tomar en consideración estos aspectos para moderar nuestras expectativas docentes y para planificar de modo adecuado nuestro programa de trabajo.

Para todo el trabajo de planificación, algunas de las recomendaciones que presentamos a continuación serán muy útiles.

Conozca las expectativas de su grupo

Ocuparse de las expectativas de quienes participan de un curso o de una clase no ha sido habitual en nuestros contextos de aprendizaje.

Sin embargo, este aspecto es fundamental si queremos generar procesos eficaces de enseñanza.

Antes de desarrollar un curso o clase, es importante detenerse en conocer dichas expectativas.

Una modalidad puede consistir en averiguar dichas expectativas antes de comenzar el curso. Podemos hacer esto solicitando a las personas inscritas que llenen un formulario al respecto. Se sugiere que este formulario sea



anónimo, con el fin de garantizar que quien lo completa se sienta comfortable con la exposición que conlleva desnudar nuestras expectativas.



Sin embargo, será común que no contemos con esta posibilidad, por ello deberemos hacer esto en el marco del propio curso.

Es una buena idea destinar un módulo de trabajo, al inicio de un curso, a las siguientes actividades:

presentación de docentes y de participantes, puesta en común sobre expectativas, presentación de la metodología y objetivos del curso.

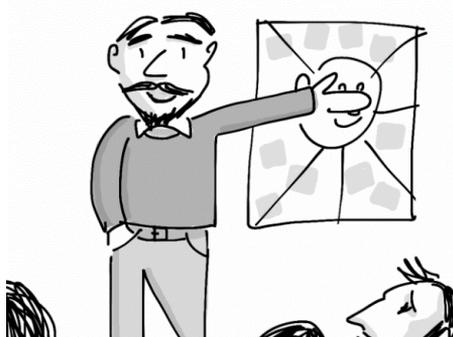
Para ello, se puede pedir a cada participante que tome nota de sus dos o tres expectativas más fuertes respecto del curso. Otra opción es que pueda trabajar en pareja con su compañero o compañera de al lado, compartiendo sus expectativas. Esta última variante puede también ser útil para romper el hielo entre gente que no se conoce, en la medida que luego se complementa esta actividad durante la puesta en común, en la que cada participante expondrá lo relatado por su colega.

Transcurrido el tiempo para el trabajo individual o en parejas, tocará a quien cumpla el rol docente dirigir una puesta en común de dichas expectativas. En esta actividad grupal necesitamos permitir a cada quien que enuncie sus ideas y tomar notas en un pizarrón sobre las mismas (es buena idea contar con alguien que tome notas, bajo la indicación de quien conduzca la puesta en común).

Muchas expectativas serán coincidentes (no olvidemos que todas las personas estarán allí por un propósito más o menos concreto, por ejemplo: clases de contra-examen de testigos).

Una vez hecho el listado de expectativas, pasaremos a trabajar sobre las mismas. Se trata de adelantar al curso en qué medida dichas expectativas serán cubiertas o no durante el desarrollo del mismo. Cuando se trate de adelantar cuáles expectativas no serán cubiertas, es importante tener claridad, decir por qué en este curso no se trabajará sobre ello y eventualmente, sugerir cuáles temas del curso sí pueden hacer algún aporte aunque sea marginal respecto de dicha área de interés.

Para terminar, diremos que es importante tener presente que este



trabajo no equivale a un concurso de popularidad. No es nuestra función cubrir todas las expectativas de un grupo o intentar hacerlo. Se trata, en cambio, de un ejercicio que sirve para lograr sellar de modo eficaz un contrato pedagógico que sienta las bases del proceso ulterior.

d. Temas generales de organización | Las reglas del curso o la clase

Junto con las expectativas y la explicitación de los objetivos, el contrato pedagógico requiere de algunas reglas.

Estas reglas también pueden generarse de modo participativo, con ejercicios similares al que sugerimos para la enunciación de las expectativas.

Queda en manos de quien se encuentre frente al curso lograr definir en última instancia las reglas del curso, usando como base el listado propuesto por quienes forman parte del mismo.

Sugerimos algunas reglas generales que pueden ayudarles:

- Respetar a los compañeros y a las compañeras de clase.
- Mantener una relación de respeto entre participantes del curso y docentes.
- Puntualidad en los horarios.
- Teléfonos celulares apagados o en silencio.
- No hablar por teléfono durante las clases.
- Permanecer en los salones.
- Cumplir con las consignas.
- Respetar los tiempos de trabajo.
- No utilizar *notebooks* o *tablets* (depende el caso).

Habitualmente, estas reglas serán propuestas por los mismos participantes, lo que nos facilitará el establecimiento y legitimación de reglas, sin necesidad de imponerlas.

Es sumamente importante que seamos quienes más estrictamente cumplamos con estas reglas. La regla de puntualidad, por ejemplo, se romperá de inmediato si quien ocupa el rol docente no la respeta.

Tenga presente que así como estas reglas son una herramienta sumamente útil para organizar sus cursos, las mismas le harán pagar grandes costos de legitimidad si usted no se las toma en serio.

Sobre la duración de las sesiones de trabajo

Un tema importante son las duraciones de las sesiones de trabajo. Y en este aspecto, nos gustaría hacer la siguiente distinción:

- Duración de las clases, propiamente dichas.
- Duración de los talleres de trabajo grupal o de las simulaciones.
- Duración de las jornadas de trabajo.
- Duración de los cursos.

Una particularidad de este tipo de programas es que pueden programarse jornadas de trabajo sumamente extensas, en comparación con lo recomendable bajo el formato de trabajo tradicional.

Ello en la medida que seamos capaces de estructurar programas con mucho tiempo para prácticas y talleres.

Pero esto no quiere decir que sólo porque la materia sea técnicas de litigación podamos programar series de conferencias o clases magistrales de ocho horas diarias.

Haremos algunas recomendaciones sobre los puntos que mencionamos:

- La duración de una “clase”, propiamente dicha, en la que pretendemos exponer las ideas centrales sobre un tema y explicar el mismo, debería extenderse entre 15 minutos y una hora, como máximo. Es recomendable que cuando planifiquemos nuestras clases, si las mismas se extenderán más allá de los 20 minutos, tengamos presente la posibilidad de incorporar pequeñas dinámicas de grupo sobre las que trabajar cada quince o veinte minutos. Esto hará que quienes participan de las mismas mantengan un mayor nivel de atención. La planificación de las clases bajo las pautas de clase activa contribuye enormemente con esta mecánica.
- La duración de un taller de simulaciones de práctica sobre algún o algunos temas de técnicas de litigación podría extenderse durante noventa minutos o incluso dos horas. Nos parece más recomendable noventa minutos. El rol docente demanda mucha atención en este tipo de prácticas y dos horas continuas puede llevarnos a perder concentración y a que nuestra energía decaiga, impactando negativamente en el trabajo del grupo.
- Es conveniente alternar las clases en las que haremos presentaciones de temas con clases prácticas o talleres. Los formatos en los que se amontona en un día completo “lo teórico” y en otro/s “lo práctico” no



son recomendables y ya nos hemos referido a ello al describir las clases activas (*supra*, p. 38).

- Las jornadas de trabajo pueden extenderse hasta por ocho horas en un día, mientras respetemos un alto porcentaje de sesiones de práctica o taller. Al planificar las jornadas de un curso es conveniente: a) agrupar los temas que requieran mayor comprensión al comienzo de cada día; b) no se recomienda organizar jornadas de menos de tres horas de duración pues este formato de capacitación requiere siempre una suerte de “entrada en calor” que suele tomar alrededor de una hora, o más. Por ello, si fijamos horarios de trabajo menores a tres horas, probablemente perdamos mucho tiempo; c) cuando los módulos de trabajo superen las 3 o 4 horas de dictado continuo, se recomienda hacer pequeños cortes de 5 a 15 minutos, cada 90 minutos como máximo.
- En cuanto a la duración de los cursos, se ha visto que es más productivo trabajar en modalidad intensiva, desarrollando cursos de varios días continuos, con una alta carga horaria. Siempre que esta sea una opción, debemos preferirla. De todos modos, es conveniente trabajar como máximo cinco días corridos, si se trata de jornadas completas.

Repetimos que se trata de recomendaciones generales, no de recetas rígidas.

Revise los objetivos de trabajo con su grupo antes de comenzar



Ya hemos insistido en la idea que cuando construimos objetivos de capacitación, lo que hacemos es construir objetivos de aprendizaje. Es decir, metas que esperamos que quienes participan de nuestros cursos alcancen.

Por esta razón y en la lógica del contrato pedagógico al que nos referimos, es importante revisar los objetivos de la capacitación, conjuntamente con quienes integran el grupo o curso antes de comenzar a trabajar.

En el mismo ámbito en el que dijimos que presentaremos la metodología de trabajo, que nos presentaremos ante el grupo y que haremos la puesta en común de expectativas y desarrollo de reglas, es importante trabajar también sobre los objetivos, con el fin de comunicar con claridad qué se espera de quienes afrontan la clase. Es importante, sobretodo quienes no estemos

acostumbrados a esta dinámica, preparar este módulo. Esto se debe a que si no lo tenemos preparado, nos puede consumir hasta 3 horas de trabajo, lo que no es aceptable. No es razonable que la pura introducción al curso tome tanto tiempo. Sin embargo, si nos hemos preparado adecuadamente, podemos hacer el ejercicio completo, de modo eficaz, en un tiempo inferior a una hora.

Comuniqué la importancia del aprendizaje en grupo

Otra cuestión importante que debemos afrontar en esta instancia es comunicar la idea que las capacitaciones en litigación consisten en un aprendizaje grupal, donde los avances de cada integrante del grupo deben servir para hacer avanzar al conjunto.

Es importante enfatizar esta idea, ya que durante los ejercicios de simulación (que nos llevarán la mayor parte del tiempo), mientras una persona trabaje, el resto actuarán como público.

Si esa observación es asumida como un ejercicio reflexivo, en el que puedo aprender de mi compañero o compañera, entonces la ejercitación de cada integrante hará avanzar al grupo.

En cambio, si mientras alguien ejecuta una práctica, el resto se queda en sus propias cuestiones o peor aún, molestando, cada práctica servirá, en el mejor de los casos, sólo a quien la realiza.

Que una u otra cosa ocurra depende fundamentalmente de quien ocupe la función docente, de su capacidad para instalar esta idea, de su capacidad para convertir cada retroalimentación individual en una enseñanza general y de su capacidad de mantener el orden del acuerdo de trabajo.

Al respecto, ayuda a la finalidad antes mencionada, la rotación de roles de quienes integran cada grupo de trabajo. De esta manera, cada participante podrá practicar necesariamente todas las estrategias de litigación y salir de su zona de confort, dejando de lado su predisposición a aquellas destrezas con las que se siente más a gusto. Por eso, concluida la enseñanza de cada destreza, es importante que quienes hagan la tutoría de cada grupo de práctica atiendan a que las o los estudiantes no se centren en perfeccionar una sola técnica sino que practiquen todas ellas.

El marco normativo del curso: reglas reales y reglas acordadas

Una recomendación especial merece la cuestión del marco normativo con el que trabajaremos, en el



sentido del “código procesal” o las “reglas de evidencia” que se utilizarán en las simulaciones de audiencias.

En ocasiones, nos tocará brindar capacitaciones en jurisdicciones donde aún no se ha avanzado en la reforma de las leyes procesales. En dichos casos, se recomienda trabajar con reglas imaginarias que faciliten la práctica con base en los principios de un proceso acusatorio, oral y adversarial. En el contexto Latinoamericano los principios de la Convención Americana de Derechos Humanos constituyen un marco suficiente para marcar las normas básicas con las que debe operar un modelo de juicio adversarial y oral. Asimismo, los manuales de litigación de origen latinoamericano se ajustan a dichos principios y son también tributarios del intercambio de doctrina y de prácticas que ha caracterizado el proceso de reformas a los sistemas de justicia penal en la región (v.gr. LORENZO, 2012; AA.VV., 2003b; BLANCO SUÁREZ *et al.*, 2005; DUCE *et al.*, 2005).

Si se trata de una jurisdicción que cuenta con normas de procedimiento ajustadas a un sistema acusatorio y oral, es importante conocer y trabajar sobre la norma vigente. Esto no quiere decir que debemos aceptar interpretaciones que hacen que toda la reforma pierda sentido.

Debemos ocuparnos de generar y proponer interpretaciones de las normas que se ajusten a los principios más básicos de este paradigma de sistema de justicia.

Es común que nos topemos con códigos de procedimiento o leyes que podrían ser mucho mejores desde el punto de vista técnico. Muchas normas de la región mantienen aún profundos resabios del modelo inquisitivo de procedimiento. Pero ello no significa que no contemos con recursos normativos (sobre todo en las Convenciones Internacionales y en la Jurisprudencia de los Tribunales que las aplican) para construir lecturas que sean funcionales a las prácticas y valores que buscamos instalar.

Negar la ley vigente, en el sentido de afirmar “es que la ley está mal, entonces trabajaremos como si no existiera”, probablemente sea el peor de los caminos. Si lo seguimos, quizás las personas que participen del curso lo pasen bien y hasta les parezca interesante, pero al día siguiente estarán trabajando con las mismas prácticas que utilizaban antes de comenzar con nuestras clases.

En tal sentido, es importante crear en el marco del curso un espacio reflexivo en el cual se pueda ver con claridad esta situación. Tal vez proponiendo actividades como visitar un tribunal, presenciar una audiencia de juicio y debatiendo al respecto se logre ese clima de reflexión. A través de esta herramienta, muy recomendable para cursos universitarios, quienes integran el grupo pueden realizar una comparación entre lo aprendido en el curso y lo que sucede en la realidad. Esta mirada nos permitirá advertir cuáles son las

prácticas a desterrar, proyectar cómo pueden cambiar en el futuro aquéllas que son incompatibles con el sistema acusatorio-adversarial y, específicamente, a quienes ya operan en el sistema de justicia, les otorgará herramientas que optimicen las prácticas que sí funcionan.

Ejercicios de aprendizaje entretenidos vs. “juegos”

Una parte importante de los recursos con los que contamos para facilitar la comprensión de algunos temas o para ayudar a las personas a “entrar en calor” para los ejercicios de práctica, son los ejercicios grupales, que muchas veces asumen el formato de un juego.

Estos ejercicios son entretenidos y nos permiten mostrar fácilmente algunos puntos al tiempo que vuelven la clase más dinámica.

Pero es importante que tengamos claro y que podamos comunicar que no se trata de “juegos” en el sentido que sólo tienen por fin pasar un rato entretenido.

Cada ejercicio debe tener una finalidad pedagógica y es nuestra función, como docentes, poder comunicarla y poder mantener el curso de cada ejercicio para que rinda sus frutos adecuadamente.

No podemos pensar en una clase como una secuencia de juegos en los que nos reímos un rato y luego cada quien a su casa.

Este punto se relaciona fuertemente con la planificación. Así como no es una buena práctica confiar en mis conocimientos eruditos de una materia para llegar a dar clases sólo con lo que sé sobre el tema, tampoco es una buena práctica llegar a una clase con un conjunto de juegos, al final de los cuáles nadie logró aprender nada.

Respeto

Una regla importante que facilita el desarrollo de toda capacitación es la del respeto absoluto. Tanto entre compañeros y compañeras, entre colegas, como entre docentes y participantes el clima que debe reinar es el de respeto absoluto.

No olvidemos que les pediremos a las personas que pongan su prestigio, reputación, imagen profesional y sus inseguridades en nuestras manos y que confíen en que no se sentirán maltratadas.

Por ello, guardar y hacer mantener el respeto más absoluto es muy importante. De ello depende, en buena medida, que cada quien encuentre la confianza suficiente para intervenir en actividades prácticas de un modo provechoso.

Compañerismo

También es una buena idea fomentar el compañerismo y la solidaridad dentro de nuestros cursos. En un contexto en que la mayor parte de los mismos se desarrollará a través de simulaciones, este aspecto es también fundamental para favorecer la participación.



Confianza

Debemos proyectar confianza acerca de que, en el curso, cada participante puede sentir seguridad y que lo que ocurra allí no se trasladará a otros ámbitos.

Energía

En un contexto en que trabajaremos en jornadas extensas, mantener niveles altos de energía es imprescindible. Como docentes debemos proyectar energía y entusiasmo. Debemos hacer un esfuerzo por proyectar esa sensación y por empujar al grupo para que logre esforzarse al máximo.

Generosidad

Finalmente, es importante que quien ocupa el rol docente actúe con absoluta generosidad. Quienes participan deben percibir que no escondemos nada bajo la manga, sino que intentamos ofrecer toda nuestra experiencia y conocimientos al servicio de la clase. Agradezca las consultas e inquietudes y siempre haga un esfuerzo por entregar su mejor respuesta.

PARTE IV

Herramientas prácticas para la construcción de clases activas

- a. Panorama general
 - b. Dinámicas de grupos y otras herramientas para la organización de clases activas
 - c. Formas especiales de dinámicas de grupos
 - d. Otros recursos didácticos para la organización de clases grupales
-

IV. Herramientas prácticas para la construcción de clases activas

a. Panorama general

En esta sección abordaremos tres herramientas específicas para el desarrollo de las clases:

- Dinámicas de grupo y otras herramientas con las que podemos desarrollar instancias de participación dentro de nuestras clases
- Pautas generales para la coordinación de simulaciones de situaciones de litigación
- Pautas para la realización de retroalimentaciones en los ejercicios de simulación de situaciones de litigio

Cada una de estas formas de trabajo debe ser pensada y analizada dentro del contexto general que hemos presentado para la planificación y la ejecución de capacitaciones.

Al ocuparnos de dinámicas de grupos nos referiremos, prioritariamente, a los momentos de presentación de temas y de discusión de ideas, con grupos más o menos numerosos de participantes.

Las simulaciones y retroalimentaciones son formas particulares de dinámica de grupos, pero que se aplican específicamente a los momentos de práctica de las habilidades y destrezas de litigación, típicamente con grupos

menos numerosos que con los que se trabaja la exposición y presentación de temas. Se trata, probablemente, del momento más característico de una capacitación en técnicas de litigación. Quizás, del formato que distingue a una capacitación sobre técnicas de litigación de otros tipos de capacitaciones.

Pero además, este segmento de la capacitación ha demostrado ser el núcleo central de la instalación de nuevas capacidades en el contexto de las reformas de los sistemas de justicia penal en nuestra región.

Por ello, nos ocuparemos en dos apartados específicos de estos dos tópicos: simulaciones y retroalimentación o crítica en los ejercicios de simulación.



b. Dinámicas de grupos y otras herramientas para la organización de clases activas

Básicamente, una clase o un curso de capacitación en destrezas de litigación se desarrollarán en dos ámbitos:

- Momento “plenario” en el que trabajaremos con todo nuestro grupo de participantes.
- Momento de “práctica en grupos pequeños”, en el que dividiremos al grupo general en varios subgrupos más pequeños, cada uno de los cuales estará a cargo, típicamente de un docente o una docente, o dos y hasta tres docentes por cada grupo pequeño.⁷

⁷ En cursos sofisticados como la “Sesión Nacional” del National Institute for Trial Advocacy, cada grupo pequeño (de 8 participantes) es coordinado por 3 docentes, en general alguien que trabaja como juez o jueza en la vida real (que actúa como tribunal durante las prácticas) y 2 litigantes. Así, mientras quien ocupa el tribunal ofrece retroalimentaciones desde la óptica de un juez o jueza, los restantes docentes (que en la práctica se desempeñan como litigantes), ofrecen devoluciones desde el punto de vista de una persona que litiga. En ciertas sesiones de trabajo, encontraremos a una cuarta persona que ocupa el rol docente, en un cuarto aparte, acondicionado como una sala de revisión de videos (con una computadora). En esta sala, cada participante concurrirá luego de haber terminado su ejercicio de simulación, munido del archivo que registra en video la actuación que acaba de realizar. Entonces, en la sala de revisión de video recibirá una retroalimentación docente desde el punto de vista de su manejo de los espacios, de su lenguaje corporal, etc. Este formato requiere una gran cantidad de docentes. Así, por ejemplo, para un grupo de 40 personas, necesitaremos al menos 5 salones (uno con capacidad para 40 personas y 4 más con capacidad para 12 personas). Más 5 salas pequeñas para revisión de videos de modo individual. Asimismo, necesitaremos un staff de 15/20 docentes (dos/tres por cada grupo de práctica, más 1 para cada sala de video). Además, cuando se trata de este tipo de staff, serán necesario contar con una persona con gran experiencia docente que ejecute la tarea de dirección del programa. Nuestro propósito al detallar este formato no es asustar a nadie, ni generar reacciones del estilo “-¡Sólo se puede capacitar en litigación con una enorme cantidad de recursos!”. En cambio, lo que pretendemos mostrar es un formato que se encuentra vigente, en otra realidad histórica, social y económica, pero que nos sirve de referencia acerca de las posibilidades de

Durante el primer momento, trabajaremos con actividades que apuntan a incorporar nueva información o a facilitar el proceso de elaboración de la misma.

Además, como se trata del momento previo al desarrollo de los talleres de práctica, debemos preocuparnos de que sea útil para instalar imágenes fuertes acerca de cómo debe ser la práctica que buscamos instalar. Acerca de qué se espera que logre cada participante durante sus ejercicios de práctica.

Cabe enfatizar, respecto de los “plenarios”, la necesidad de cubrir los diferentes momentos que debiera incluir una clase activa, como ya lo describimos:

- **Experiencia directa**
- **Conceptualización abstracta**
- **Observación Reflexiva**
- **Experimentación activa**

Así, por ejemplo, podríamos articular una clase “plenaria” del siguiente modo:

- **Primero:** podemos comenzar nuestro módulo sobre interrogatorio directo de testigos proyectando un fragmento de película en la que una litigante interroga a un testigo propio (ejercicio que facilita una *experiencia directa*).



- **Segundo:** Podríamos haber preparado una pauta escrita con consignas para la reflexión y discusión en grupos pequeños. Supongamos que repartimos y explicamos esta pauta antes de proyectar el video. En dicha pauta hay preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué tipo de preguntas utilizó la litigante?

complejización de este tipo de actividades de capacitación. Nótese que el NITA trabaja de forma ininterrumpida en todos los Estados de EEUU desde 1971 (Para conocer más sobre NITA, puede visitar www.nita.org). Otro programa sumamente intensivo y con una gran calidad es el National Criminal Defense College, pero en este caso no se orienta a litigantes en general sino solamente a personas que ejercen la defensa en casos penales, lo que hace que se organicen sus cursos “*Trial Practice*” de una manera más específica, concentrados en las habilidades más valiosas para una persona que ejerza la defensa penal (Para conocer más sobre NCDC, puede visitar www.ncdc.net).

- ¿Cuál cree que era su objetivo estratégico?
- ¿En qué medida considera que lo logró?
- ¿Qué sucedió cuando realizó preguntas sugestivas?

Una vez que terminamos de proyectar el video, podemos pedir a las personas del curso se reúnan en pequeños grupos, de tres o cuatro personas y que durante cinco minutos discutan sobre estas preguntas, con base en lo que vieron en el fragmento de película (a través de este ejercicio estaremos promoviendo la **observación reflexiva**).

- **Tercero:** Una vez que hayamos brindado el tiempo suficiente para el intercambio de ideas, podremos coordinar la puesta en común de lo discutido y a través de preguntas (ejercicio de *mayéutica*), podremos buscar algunas conclusiones que hemos definido como importantes para el tema, por ejemplo:



- Es necesario utilizar preguntas directas durante el interrogatorio.
- No es conveniente utilizar preguntas sugestivas, por motivos legales y estratégicos.
- Es importante estructurar y ejecutar el interrogatorio con base en las decisiones tomadas durante el momento de elaboración de mi teoría del caso.

Junto con la construcción grupal de estas conclusiones, podremos ir incorporando los conceptos que hemos definido como importantes dentro de este tema, por ejemplo: forma de producción de la prueba testimonial en un juicio oral, reglas del interrogatorio directo, estructura del interrogatorio directo, tipos de preguntas, etc. En este momento, estaremos desarrollando un ejercicio de **conceptualización abstracta**.

- **Cuarto:** Finalmente, podremos realizar un ejercicio grupal para practicar la utilización de preguntas directas, abiertas y cerradas. Por ejemplo, podemos pedirle a una participante que haga las veces de testigo (o podemos hacerlo nosotros mismos), con un tema de interrogatorio trivial, que nos permita poner énfasis en los tipos de preguntas (abiertas, cerradas, indicativas, por ejemplo). Entonces, la consigna puede ser “*Esta mañana yo he desayunado y ustedes, utilizando preguntas abiertas o cerradas, deben lograr que yo narre con un alto nivel de detalle*”

en qué consistió mi desayuno".⁸ De este modo, podremos indicar a cada participante que haga sólo una pregunta y que de modo colectivo el grupo intente cumplir con la consigna. Con este tipo de ejercicios grupales estaremos posibilitando al grupo un ejercicio de **experimentación activa**.

Esta estructura de desarrollo de una clase es sólo ejemplificativa. No se trata de una receta pre-cocida que podamos o debamos aplicar siempre. Dependiendo del tipo y número de alumnos, del momento de un curso, del tema a tratar o de otro sinnúmero de circunstancias (incluidas las ganas de innovar del docente), podemos generar múltiples combinaciones. Lo que sí debemos tener presente es que quienes participan de un curso, típicamente, tendrán diversos estilos de aprendizaje de los que tenemos que hacernos cargo en la preparación de una clase.⁹

Veremos que también durante las simulaciones y las devoluciones de los ejercicios podremos abarcar estos cuatro momentos: experiencia directa, observación reflexiva, conceptualización teórica y experimentación activa.

Al referirnos a **dinámicas de grupo**, nos referimos concretamente a la posibilidad de asignar tareas específicas a diversos grupos de alumnos en el contexto de una clase más o menos numerosa, fraccionando al conjunto de participantes para trabajar con consignas específicas, con diversos objetivos pedagógicos.

En el contexto de nuestras clases "plenarias", las dinámicas de grupo son una herramienta importante, que nos permitirán generar actividades acordes a las fases de una clase activa.

8 Desarrollaremos con más detalle cómo realizar este tipo de ejercicios grupales al ocuparnos del tema "enseñanza de interrogatorio directo".

9 En general, en los cursos sobre litigación que hemos compartido en EEUU, las presentaciones de temas de litigación (por ejemplo *examen directo*, *contra-examen*, *alegatos*, etc.) suelen limitarse a una exposición muy breve, de no más de 30 minutos, a cargo de una persona con mucha experiencia práctica en el tema. Esta exposición será presentada de forma llamativa, buscando impactar en el grupo durante un tiempo más o menos breve, de modo bastante similar a lo que entre nosotros llamaríamos un "discurso". Lo que ocurre es que en dicha cultura, cuando se trabaja con personas graduadas en derecho, no existe necesidad de explicar o introducir "qué es un interrogatorio directo y cuáles son sus reglas", "por qué no pueden hacerse preguntas sugestivas", "qué es un alegato de apertura", etc. Recordemos que se trata de una cultura jurídica con más de doscientos años ininterrumpidos de tradición de juicio por jurados, tanto en materia criminal como en materias civiles y de derecho público. Por otra parte, se tratará en todo caso de personas graduadas en derecho que ya han estudiado de modo más o menos específico las reglas de procedimiento y de producción de evidencia, todo en clave de procedimientos orales ante jurados. En dicho contexto, las presentaciones generales no se orientan a cubrir de modo más o menos complejos los aspectos legales y técnicos de cuestiones como el contra-interrogatorio. En cambio, se orientan a presentar ante el grupo una mirada particular sobre el tema, generalmente de tipo estratégico, que provoque al grupo a reflexionar sobre una posibilidad específica (*insight*) acerca del tema en cuestión.

Utilidad y objetivos

Este tipo de ejercicios nos permitirán alcanzar diversos objetivos, con mayor impacto que las actividades conjuntas.



- **Intercambio de ideas:** por una parte, las dinámicas de grupo favorecen el intercambio de ideas y la discusión entre quienes participan de un curso. Este proceso es sumamente importante, por diversos motivos: algunas veces, necesitaremos que las personas que integran un curso entablen discusiones más o menos fuertes sobre un tema, porque sólo de este modo lograremos despertar la necesidad de revisar o cuestionar determinadas ideas. También puede ser funcional al proceso de observación y análisis reflexivo de un tema o de determinada información. Otras veces, nos permitirán lograr que conozcan los puntos de vista de sus compañeras y compañeros en la cuestión sobre la que se trabaja. Por otra parte, nos pueden ayudar a conocer nuestra clase o curso (GORDILLO, 1988: 208).
- **Intercambio de experiencias:** Las dinámicas también favorecen el intercambio de la experiencia acumulada por cada participante y sus diferentes puntos de vista. Este es un aspecto importante para las capacitaciones y la enseñanza de la litigación en el contexto de los procesos de reforma en marcha en nuestra región. La instalación de nuevas prácticas y nuevos modelos judiciales requiere que las personas involucradas en los mismos transiten un proceso de deconstrucción de sus concepciones tradicionales. Por ello, el intercambio y discusión sobre experiencias resulta provechoso, posibilitando quien ocupa el rol docente favorecer el aprendizaje utilizando como base las ideas que cada estudiante trae consigo (GORDILLO, 1988: 209).
- **Otros efectos:** en un contexto en que la enseñanza tradicional del derecho ha atentado contra los procesos creativos y ha profundizado en modelos de trabajo sumamente individualistas, el trabajo con dinámicas de grupo puede favorecer que quienes toman parte del curso aprendan a valorar los esfuerzos colectivos, comprendiendo que el mismo favorece la convergencia de aportes diversos. También puede servir para mostrar cómo, con base en la misma información y las mismas consignas, las diversas personas o los diferentes grupos pueden llegar a conclusiones similares, pero también diferentes e incluso contrapuestas. Estos

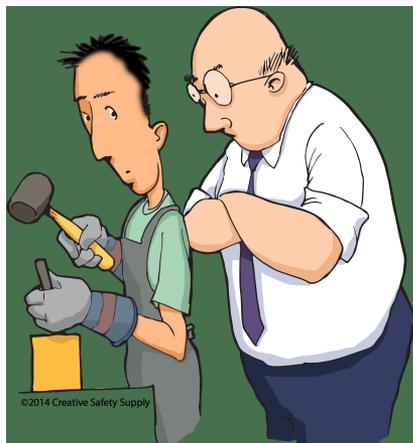
efectos contribuyen a la construcción de una mirada creativa sobre lo jurídico. Una mirada que asigne importancia a lo creativo en lo jurídico tiene una profunda impronta democrática, en cuanto supone que son las personas las que pueden discutir, imaginar, acordar y crear sus normas de convivencia, por oposición a una mirada que vincula la legalidad con el *status quo* (Gordillo, 1988: 99-105).

Las instrucciones y consignas

Un aspecto fundamental del trabajo en grupos es el de las instrucciones o pautas que debe establecer quien actúe como docente. Seguramente hemos tenido la experiencia de ser alumnas o alumnos de docentes que de manera improvisada nos han pedido que “discutamos sobre el tema”. Entonces sabremos de lo genéricamente inútil de este tipo de iniciativa.

No es conveniente ni recomendable que generemos espacios de discusión en grupos para llenar espacios muertos o para “estirar” clases, entregando el éxito de la actividad a lo que la buena voluntad, suerte, ganas o empeño de alumnas y alumnos pueda deparar.

Una actividad de dinámica de grupo debe ser puesta al servicio de objetivos concretos y específicos. Dentro del esquema de clase activa que hemos expuesto, este tipo de dinámicas puede servir para proporcionar información o para generar actividades para procesar la misma, de alguno de los modos descriptos. Pero en cada caso, que las dinámicas de grupo cumplan con dicho cometido dependerá en gran medida de la claridad de las pautas de trabajo y de la adecuación



de los objetivos y actividades definidas por quien cumple la función docente. Es recomendable que, cuando las consignas tengan cierta complejidad o cuando se trate de actividades nuevas para el grupo, además de presentar la actividad en forma oral, las consignas queden exhibidas al curso en el pizarrón o proyector o bien sean entregadas por escrito.

En definitiva, se trata de una herramienta muy potente, para los fines que hemos detallado, pero que requiere un



trabajo docente previo para la definición de objetivos y de actividades o pautas de trabajo concretas y que comuniquemos de forma efectiva dichas consignas.

Monitoreo durante las dinámicas

Siempre que se organicen dinámicas de grupos, será importante que docentes y auxiliares (si hubiese auxiliares) cumplan la función de monitorear los grupos de trabajo. Dependiendo del caso, la tarea de monitoreo puede ser más o menos activa o intensa. Así, puede limitarse a circular por los grupos, simplemente para escuchar cómo están trabajando o pueden planificarse actividades en las que se requiera que una persona cumpla la función de tutoría o coordinación del grupo y que sea ésta quien promueva las discusiones, ofrezca disparadores, sistematice el trabajo y la discusión, etc.

En ningún caso debemos pensar en este aspecto como en una tarea “policial”. No se trata de una recomendación basada en la desconfianza hacia las personas que integran la clase, sino de usar el recurso docente para empujar a los grupos de trabajo a que obtengan el máximo provecho de las actividades propuestas. A veces ocurrirá, por ejemplo, que por falta de claridad en las consignas u otros motivos, los grupos o algunos grupos no comiencen su trabajo del modo que hemos planificado. En casos como estos, el simple monitoreo “pasivo” es una herramienta que permite reorientar las actividades.

Puesta en común y cierre de actividades

Habitualmente, las dinámicas de grupo deben ser sucedidas por una puesta en común, en la que los diversos grupos tengan la oportunidad de intercambiar y comunicar conclusiones. Pero además, en el contexto de nuestro trabajo como agentes de una clase activa, es una oportunidad que debe ser planificada con objetivos pedagógicos con los que quien cumple la tarea docente debe contribuir. A veces, se tratará de profundizar la reflexión y problematización de determinadas cuestiones, en otras oportunidades, serán útiles para usar las reflexiones grupales como insumo para la presentación y conducción de conceptualizaciones teóricas o de ejercicios de experimentación activa.



En todo caso, es importante que tengamos claro que no se trata de un espacio que debemos utilizar para pretender imponer la “verdad oficial” sobre el asunto. Hacer esto puede tener efectos perniciosos, como que las personas del grupo, en adelante, dejen de tomarse en serio las actividades de dinámicas de grupos orientadas al debate o la discusión, en la medida que perciban que sin importar el nivel de la discusión, luego todo será reducido a “lo que es correcto” (GORDILLO, 1988: 62-63).

Será conveniente, asimismo, que hagamos un aporte con base en las opiniones y la información puesta en común por los grupos. En determinadas ocasiones, los grupos pueden llegar a conclusiones similares, muchas veces en una dirección no del todo adecuada. En tales situaciones, será nuestra función ocuparnos de instalar dudas sobre el exceso de seguridad en las conclusiones. En otros casos, puede que las opiniones o conclusiones resulten heterogéneas, o incluso caóticas. En dicho caso, conviene cumplir la función de establecer algunas referencias más o menos fuertes, que eviten que la cuestión quede completamente en crisis. En especial cuando abordemos temas de carácter práctico (GORDILLO, 1988: 212-213).

Puede ocurrir también, por ejemplo, que la capacitación se desarrolle en un ámbito institucional (por ejemplo, capacitación para fiscales de un ministerio público). En dichas ocasiones, puede ocurrir que lo que se busque sea establecer criterios de actuación estandarizados a través de la capacitación. En estos casos, el rol de quien actúe como docente se orientará más a comunicar e instalar criterios prefijados por quienes conducen la institución que a generar debates o posiciones críticas.

En todo caso, siempre dependerá del contexto y de los objetivos pedagógicos fijados, los que siempre debemos tener claros.

c. Formas especiales de dinámicas de grupo

A continuación nos ocuparemos de presentar algunas formas especiales de dinámicas de grupo. Se trata de actividades especiales que resultan prácticas para la organización de estas dinámicas.

Pequeños grupos de discusión

Se trata de una modalidad muy simple, consistente, básicamente en formar grupos pequeños, de no más de cinco o seis personas, a las que se les asigna un tiempo determinado (5, 10, 15... minutos) para discutir sobre un tema o sobre un fragmento de información específica. Suele ser útil en estos casos preparar pautas escritas, con los interrogantes o disparadores sobre los

que se espera que trabajen los grupos, estas pautas también pueden contener porciones muy pequeñas de información (GORDILLO, 1988: 214).

Lectura previa de material

Para el trabajo en grupos pequeños, puede asignarse de forma previa la lectura de un material escrito (también muy breve), cuando consideremos que es importante como insumo para la discusión. Es recomendable asignar un tiempo específico para la lectura, preferentemente como actividad individual y luego pasar a trabajar en grupos para la discusión. Formar grupos al sólo efecto de leer un texto suele ser una mala idea, ya que genera mucha dispersión, en contextos en que a muchas personas les molesta leer conjuntamente en voz alta.



Philips 66

Es un tipo de dinámica de grupo que resulta muy útil para discutir temas bien concretos en poco tiempo. La actividad consiste en formar grupos de seis personas, que discutirán sobre un tema durante seis minutos. Debemos organizar el curso y dividirlo en grupos de seis personas. Cada grupo debe contar con una persona que lo coordine y con otra que documente el trabajo (podemos ser quienes elijamos a estas personas o puede hacerlo el propio grupo). Quien lo coordina es responsable de garantizar la dinámica y quien documenta de tomar notas. Nosotros asignaremos un tema de discusión, que debe estar elaborado a modo de un interrogante muy concreto (por ejemplo: “¿Cuándo conviene contra-interrogar a testigos y por qué?”). La dinámica consiste en que cada una de las personas que integran el grupo contará con un minuto para exponer al resto su opinión sobre el interrogante. Así, al cabo de seis minutos, las seis habrán expresado sintéticamente su opinión. Al mismo tiempo, quien se ocupa de documentar deberá tomar notas sintetizando las opiniones de cada quien. Una vez terminados los seis minutos, nos corresponderá coordinar la puesta en común, que consistirá en que cada una de las personas que documentó las opiniones de su grupo comente a todo el curso cuáles fueron las opiniones vertidas. Es un ejercicio útil para conocer el estado de conocimientos o la opinión del grupo sobre un tema particular, también para lograr que

todas las personas que integran un curso puedan compartir con las demás sus pensamientos sobre la cuestión.¹⁰



Discusiones en parejas

Otra alternativa, también para discutir temas muy simples y concretos, es organizar, con base en un disparador, una discusión de tres minutos en parejas. Cada participante del curso puede hacerlo con quien se

siente a su lado o quien esté en el asiento de adelante o detrás. Al cabo de los tres minutos, se hace una puesta en común. La puesta en común llevará más tiempo, pero es útil porque hace participar grupalmente a la totalidad de quienes integran el curso. Así, se puede pedir a cada quien que comente al grupo sintéticamente la opinión de su compañero o compañera. El docente puede ir utilizando las opiniones vertidas como insumo de nuevas reflexiones o para desarrollar conceptualizaciones.¹¹

Definir o describir en una sola palabra

La puesta en común de las discusiones en parejas puede acortarse considerablemente si pedimos a cada quien que sintetice sus ideas o las de su pareja en sólo una palabra. Este ejercicio también puede realizarse sin necesidad de la discusión, al solo efecto que cada integrante del curso vuelque su opinión sobre un tema o interrogante con sólo una palabra. Este tipo de ejercicios nos permitirá conocer muy rápidamente la opinión de todo el curso sobre un tema puntual.

Tormenta de ideas

La lluvia o tormenta de ideas es un modo de dinámica de grupo que tiene por objetivo favorecer el proceso creativo de producción de ideas



10 El nombre de la técnica corresponde a J. Donald PHILLIPS, quien creó la dinámica en 1948 (GORDILLO, 1988: 214).

11 GORDILLO llama a esta dinámica “cuchicheo” (1988: 215).

nuevas. En el caso de la enseñanza de litigación, tiene una aplicación muy útil para el análisis de casos o para la elaboración de la teoría del caso. También para desarrollar estrategias de alegatos, interrogatorios o contrainterrogatorios, durante la etapa de preparación y definición de la estrategia. Podemos utilizar esta técnica para otras cosas, pero para el análisis de casos es particularmente útil. La principal regla de trabajo con esta técnica es la de *aplazar juicios*. Es decir, que no se hace una evaluación acerca del valor de las ideas producidas por el grupo durante el proceso. El objetivo de este ejercicio no es el de generar o distinguir *buenas ideas*, sino producir *muchas ideas*. Se busca cantidad sin pretensiones de calidad y se pone énfasis en valorar la originalidad. Se parte de la idea que muchas buenas ideas pueden ser descartadas en un proceso creativo si se aceleran los juicios. El procedimiento funciona por *rondas* de ideas. Así, puede trabajarse con grupos más o menos numerosos (entre ocho y quince o veinte personas). En cada ronda, cada quien debe aportar una idea. Deben utilizarse problemas o preguntas muy concretos. La elaboración de los problemas o preguntas puede ser hecha por nosotros o puede ser hecha por quienes integran los grupos, bajo las indicaciones de quien dirige la clase. Se asigna un tiempo determinado a cada problema y así se establece un cronograma de trabajo para la sesión (GORDILLO, 1988: 216).

Tormenta 635

Se trata de un tipo especial de lluvia de ideas, pensada para acelerar el proceso creativo. Se trabaja con grupos de seis personas. La dinámica consiste en que, sobre un problema, cada una de las seis personas debe aportar un mínimo de tres ideas cada cinco minutos. Es conveniente, al igual que con otras dinámicas, contar con alguien que ordene las notas del trabajo. La sesión dura treinta minutos, al cabo de los cuales, cada integrante del grupo deberá haber aportado 18 ideas. Es decir, que el grupo habrá producido 108 ideas sobre el tema.

Pecera o Acuario

Se trata de un ejercicio complementario de las dinámicas de grupos. El ejercicio consiste en que un grupo de participantes del curso discute sobre un tema, a viva voz, ubicado en el centro del salón de clases. El resto del curso se ubica alrededor y observan la discusión. Para poner a funcionar el ejercicio, se puede elegir estudiantes que representen cada uno de los grupos pequeños de discusión que han trabajado previamente sobre una pauta, bajo alguna de las metodologías que expusimos. Se asigna un tiempo para la discusión y se abre el debate. Las personas que se ubican en el anillo externo deben limitarse a

observar, escuchar, tomar notas. Para quienes están en el centro, el ejercicio es un desafío, en el sentido que asumen la defensa de una posición bajo la mirada del resto del curso y deben explotar sus destrezas de argumentación durante el desarrollo del ejercicio. Una vez que termina el tiempo asignado para la discusión, corresponde al docente o a la docente realizar un cierre o crítica con base en el contenido de la discusión, también puede ir dándole la palabra a diferentes participantes para que hagan sus aportes y valoraciones. Es una buena oportunidad para ir mezclando conceptualizaciones. Nuevamente, podemos observar cómo el ejercicio nos permite desarrollar las diversas etapas de asimilación y procesamiento de la información: para quien argumenta, a través de la experimentación activa, para quien tiene que contra-argumentar la observación reflexiva, para quienes observan, experiencia directa y eventualmente momentos de conceptualización abstracta (GORDILLO, 1988: 217).

Dos partidos

Se trata de un ejercicio que nos puede resultar muy útil para generar instancias de quiebre o tensión sobre temas conflictivos, generando en el grupo inquietudes y posiciones a partir de las que trabajar en un taller o clase. Es un ejercicio que favorece la discusión y argumentación. El ejercicio consiste en lo siguiente: el docente o la docente debe construir una afirmación absolutamente categórica y concreta sobre un tema conflictivo. Esta afirmación, idealmente, debe ser presentada en términos absolutos y debe referirse al menos a dos cuestiones que regularmente estaríamos dispuestos a matizar. Por ejemplo: “*Los abogados defensores y las abogadas defensoras deben siempre realizar su propia investigación y no tiene ninguna relevancia para los mismos la información contenida en la carpeta de investigación de la fiscalía*”. Nótese que, por ejemplo, podríamos estar de acuerdo con la primer parte de la afirmación, pero no con la segunda. Debemos buscar afirmaciones de este tipo. El ejercicio se desarrolla de la siguiente manera: se pide a todas las personas que se pongan de pie y se ubiquen en el centro del salón. A continuación, presentamos la afirmación, escrita en un pizarrón o en una diapositiva de PowerPoint. Otorgamos unos minutos al curso para poder leer detenidamente la afirmación. Seguidamente, la consigna es que quienes estén a favor de la consigna se ubiquen en un extremo del salón y quienes estén en contra en el otro extremo. No deben admitirse posiciones intermedias. Una vez formados los dos partidos, iremos concediendo alternativamente la



palabra a integrantes de un grupo y de otro, para que intenten persuadir a quienes integran el grupo de enfrente que tienen la razón y que deberían cambiar de bando. Cada vez que haya una argumentación y una réplica, debemos abrir la posibilidad de que quienes hayan cambiado de parecer puedan cruzarse al otro partido. El ejercicio puede resultar un poco caótico al inicio, pero nos permite favorecer la discusión y tomar la temperatura del curso o grupo con respecto a temas conflictivos. Al mismo tiempo, nos permitirá hacer “entrar en calor al grupo”. Se trata de un ejercicio útil cuando se están por proponer cambios de prácticas o de concepciones ya instaladas, para conocer los niveles de resistencia a las nuevas ideas.

Asumir roles: defensoras, fiscales, juezas, clientes, víctimas, testigos, legisladores, ministras, policías, etc.

Otra forma de ejercicios útiles para trabajar en complemento con dinámicas de grupo es hacer que las personas asuman diversos roles. No se trata de las simulaciones de situaciones de juicio o de prácticas de litigación, sino de asumir roles en el sentido de posicionarse como si ocupasen dichas funciones, tratando de adoptar diversos puntos de vista y argumentar o defender los mismos. Estos ejercicios pueden combinarse o complementarse con dinámicas de grupo básicas y con la técnica de pecera ya descripta. En un sentido, se trata de modos especiales de ejercicio de pecera. Podemos adoptar diversas alternativas:

- **Rueda de prensa:** este ejercicio es útil para testear las fortalezas y debilidades de una determinada teoría del caso o de una posición respecto de un tema conflictivo. Consiste en asignarle a alguien un rol determinado, como fiscal de un caso, como defensora, como acusado, como jefa de la policía que dirigió la investigación, como jueza que ha tomado una decisión, como fiscal que ha tomado una decisión de política criminal, como legislador que ha sancionado una determinada ley, como ministra de justicia que ha adoptado una política, etc. Luego, se le indica qué posición debe defender o justificar. Quien adopta el rol se ubica frente al resto del curso, el que se organiza como si fuera una rueda de prensa, en la que cada participante asume el rol de periodista. El docente o la docente pueden hacer las veces de “agente de prensa”, dando la palabra a cada “periodista” e incentivando la polémica. Este ejercicio es muy útil para poner a prueba un argumento o postura, para que quien asume el rol de defenderlos ejercite sus habilidades de argumentación y para que quienes simulan ser periodistas agucen su ingenio para buscar debilidades o contradicciones en la postura de quien se somete a la rueda de prensa. Al mismo tiempo, favorece la participación de todo el grupo.

- **Otros roles:** otra alternativa es asignar roles a más de una persona, simulando situaciones de la vida real o roles con intereses divergentes. Así, podríamos asignar, para trabajar con un caso, el rol de defensora a una alumna y el de fiscal a otro, proponiendo una reunión de negociación. O los roles de abogado y clienta, simulando una entrevista. O el de fiscal y víctima en una entrevista. O el de ministra de justicia y grupo de víctimas que le reclaman, ya sea en una entrevista privada ficticia, en un programa de televisión, en una audiencia pública, etc. Otro rol puede ser el de un ministro y una fiscal general o una jefa de policía tomando decisiones sobre una política. Otra opción es asignar roles de legisladores y legisladoras de diversas tendencias. Otra es la reunión de víctimas o acusadas con legisladores de diversas posturas, etc. En cada caso, el grupo que asumirá un rol específico, se ubicará en el centro del salón (la pecera) y el resto del curso observará la situación. Luego, la dinámica funciona como la del acuario. Para este tipo de ejercicios es muy importante que como docentes indiquemos con precisión las situaciones hipotéticas y también las posiciones que cada quien debe asumir y/o defender, con precisión. La planificación de este tipo de ejercicios debe focalizarse en la preparación de situaciones y en la definición de posturas que favorezcan la polémica.

d. Otros recursos didácticos para la organización de clases grupales

A continuación nos ocupamos de otras formas de trabajo en la clase, que revisten especial relevancia en el contexto de cursos de enseñanza de técnicas de litigación en juicios.

Utilización de videos y fragmentos de película

La utilización de videos y fragmentos de películas o de registros reales que muestran situaciones o partes de juicios u otras audiencias es una herramienta sumamente útil para el desarrollo de clases activas de litigación, ya que ofrece múltiples ventajas. Así:



- Nos permite mostrar en imágenes, generando experiencias directas, a qué nos estamos refiriendo cuando trabajamos con las diversas destrezas de litigación.
- Nos ofrece material sobre casos hipotéticos o reales en un formato atractivo y ágil.
- Nos ofrece imágenes sobre hipotéticos hechos delictivos que podemos utilizar para trabajar, por ejemplo, con teoría del caso (una fracción de película donde se muestre un robo, un homicidio, etc.).
- Nos permite modelar prácticas en forma previa a las prácticas o simulaciones, indicando ostensivamente qué esperamos de quienes participen en un ejercicio de simulación.
- Nos brinda material que podemos utilizar como ejemplo para el desarrollo de exposiciones conceptuales o para la discusión de problemas.

Por ello, es importante para nuestro trabajo acopiar material de este tipo, que siempre nos resultará útil para estos fines.

Debemos tener en cuenta algunas claves que son importantes con respecto a la utilización de esta herramienta:

- **Soporte técnico:** si queremos proyectar fragmentos de video en una clase, necesitaremos determinado soporte tecnológico: una buena pantalla (proyector, pantalla, tv gigante, etc.), adecuada para que todas las personas puedan ver correctamente; un buen equipo de sonido, que posibilite que la película se oiga; un equipo de reproducción (computadora, etc.) compatible con los dispositivos de imagen y sonido; y finalmente y muy importante, que todo funcione y esté en condiciones. Parece una trivialidad insistir en esto, pero es muy común que los equipos de las instalaciones en las que nos toca enseñar estén descompuestos, no funcionen por otro motivo, no sean compatibles, que falte un programa, un cable, etc. Por todo ello, es importante tomar precauciones, para evitar vernos en la situación de haber organizado una actividad en torno a un video y que luego tengamos que terminar improvisando, perdiendo tiempo, afectando el ritmo de la actividad, etc.

- **¿Grabaciones de audiencias reales o fracciones de películas comerciales?** Entre las alternativas de videos que podemos utilizar se encuentran películas (o series) comerciales sobre juicios, o audiencias grabadas por los sistemas de



registro, en juicios o audiencias reales. Cada alternativa tiene sus ventajas y sus debilidades. Las grabaciones de audiencias reales suelen ser un tanto aburridas, normalmente para mostrar un fragmento que cubra de modo suficiente un punto interesante necesitamos mucho tiempo, a veces la calidad de imagen o sonido es un poco deficiente, no tienen edición y a veces el lenguaje resulta un poco rebuscado y difícil de seguir. Las películas comerciales tienen una buena edición, son ágiles, el formato es claro, el lenguaje también suele ser claro, los casos suelen ser más atractivos y la calidad de la imagen y video son mejores. Por otra parte, las películas comerciales carecen del atractivo de la realidad. Sus protagonistas no son litigantes, sino actores y actrices, no se trata de teorías del caso sino de guiones y no son útiles para trabajar sobre cuáles son efectivamente las prácticas de un determinado sistema. Las grabaciones de audiencias, en este sentido, son muy útiles para mostrar prácticas concretas de un sistema y cuentan con el peso del valor de la realidad.

- **Simulaciones realizadas por las y los docentes:** Una alternativa de recurso audiovisual es que las propias personas que participan como docentes realicen simulaciones de situaciones de litigio (alegatos, interrogatorios, etc.).



Esta herramienta suele ser muy útil para producir audiencias que maximicen el rendimiento pedagógico de este tipo de materiales. En definitiva, habrá que tener presentes estos aspectos en el caso concreto, para seleccionar la mejor opción posible, con base en los objetivos de la actividad.

- **Videos y objetivos:** cuando elegimos un video para proyectar en clase, tenemos que tener claro que éste sirve para ejemplificar aspectos pedagógicos que nos interesa trabajar en ese segmento particular de la clase. Nos referimos a que, por ejemplo, no cualquier video sobre interrogatorio directo será útil para *nuestra clase* de examen directo. Video y clase deben articularse en pos de un objetivo de aprendizaje.
- **¿Qué hacer con los videos?** Una vez que hemos resuelto utilizar un fragmento de video y que lo hemos seleccionado se presenta la pregunta de qué hacer con el mismo, cómo utilizarlo. Debemos pensar en el video como en una herramienta didáctica como cualquier otra, que tendrá provecho sólo en la medida que la pongamos al servicio de un objetivo pedagógico. No se trata de convertir nuestra clase en una

cesión de “cine jurídico” o de llenar espacios con videos, sólo porque son entretenidos. El video debe cumplir una función en el marco de una actividad concreta. Típicamente, el video nos servirá para cumplir con una fase de experiencia directa. O sea, que se tratará de una manera de transmitir información. Esa información requiere ser procesada en el contexto de la clase. El procesamiento de dicha información podrá realizarse a través de un ejercicio que promueva la observación reflexiva o la experimentación activa. Es decir que debemos preparar una pauta de actividad en torno al video. Antes de proyectarlo, será necesario que comuniquemos al curso las consignas asociadas a este clip. Si se trata de una actividad de observación reflexiva, probablemente se pida a las personas del grupo que respondan algunos interrogantes respecto del video: *¿Cuál fue el objetivo del litigante al contrainterrogar?, ¿Cuáles fueron las 3 mejores preguntas que realizó?, ¿Qué información ha necesitado esa abogada para ejecutar el interrogatorio como lo hizo?, ¿Qué fallas cometió? ¿Qué tipo de preguntas utilizó? ¿Cuál fue su teoría del caso?, etc.* También puede usarse un video para entregar información acerca de cómo ejecutar un ejercicio de simulación (experimentación activa). En este caso, el docente también deberá dar al grupo pautas claras acerca de cómo utilizar la información que reciben: *“Observe cómo utiliza las preguntas abiertas y cerradas la litigante para luego tratar de replicar esa estrategia durante su práctica”, “Observe los cambios de tono en el interrogatorio para luego tratar de usar una estrategia similar”, “Observe cómo utiliza su lenguaje corporal, para evitar hacerlo del mismo modo”, etc.* Finalmente, podemos optar, en ambos casos, por entregar las pautas de la actividad, mostrar el video y luego trabajar con las pautas o podemos ir pausando el video y de este modo ir trabajando sobre los interrogantes a medida que se avanza. El rol docente es ordenar la reflexión o marcar pautas claras para que quienes participan puedan trabajar con el video sobre los temas bajo tratamiento. En consecuencia, las pautas (ya sean escritas o no) deben ser específicas. No es una buena idea poner una película por diez, quince o veinte minutos, para luego preguntar a los alumnos: *“¿Qué les pareció?”*.

- **Transcripción de fragmentos clave:** En caso que no conozcamos de memoria las partes importantes de los diálogos del video que proyectamos (es recomendable conocerlos, si no textual, casi), es conveniente contar con una transcripción de las mismas, ya que esto nos permitirá hacer uso del material con mayor especificidad. A medida que vayamos ganando experiencia como docentes, iremos acumulando diversos videos, por lo que es buena idea contar con un archivo de fichas con la

información clave de cada porción de película, con transcripciones de los diálogos más importantes en diapositivas u otro formato.

- **Duración:** es recomendable que un fragmento de video, para un ejercicio particular, no tome más de 5 a 10 minutos. De otro modo, corremos el riesgo de que nuestra clase se convierta en una sesión de cine debate.

Demostraciones realizadas por las y los docentes

Las demostraciones consisten en ejercicios en los que nos tocará asumir el rol de litigantes y representar la ejecución de un alegato, un interrogatorio, un contra-interrogatorio. Son una herramienta importante en los cursos de litigación y tienen diversas utilidades:

- Permiten mostrar en directo, con base en los mismos casos hipotéticos utilizados en la clase, las posibilidades en torno a un alegato, un interrogatorio, etc.
- Al mismo tiempo, nos permiten mostrar diversas opciones respecto del mismo ejercicio, mostrando las diferentes posibilidades de un caso.
- Nos permiten legitimarnos con nuestro grupo, mostrando que nos encontramos en condiciones de aplicar y dominar los conocimientos que estamos enseñando.
- Nos obligan a revisar nuestros propios pensamientos, desde la práctica. Este ejercicio siempre nos ayudará a sintetizar nuestras propias ideas.



Podemos usar demostraciones completas, por ejemplo, ejecutando un examen directo completo, pero también porciones pequeñas, con las que ir alternando explicaciones y momentos de reflexión.

La primera opción, el interrogatorio completo, requiere una preparación muy meticulosa y un conocimiento profundo del caso con el que trabajaremos. Este tipo de ejercicio toma mucho tiempo y en consecuencia conviene evaluar bien el momento en que conviene hacerlo.

Una alternativa es ejecutar este ejercicio antes de una sesión de práctica sobre un tema (por ejemplo, alegatos), la otra es al final de una sesión de práctica sobre el mismo. La primera alternativa puede ser recomendable en contextos de participantes con muy poca o ninguna experiencia como litigantes. En dicho contexto, nos ofrece la oportunidad de entregarles una imagen bastante completa de lo que esperamos de sus prácticas. Esta opción tiene la desventaja que a menudo interferirá con el proceso creativo de quienes deben participar en los ejercicios que se desarrollarán a continuación, en la medida

que tendrán la tendencia a *imitar* a quien hizo la demostración. Por ello, entre grupos con personas con mayor experiencia como litigantes es más recomendable desarrollar las demostraciones luego de terminadas las sesiones de práctica sobre un tema determinado. Esto permitirá a las personas que observan la demostración utilizar ese espacio como instancia de observación y reflexión, favoreciendo una síntesis del tema en cuestión.

Es muy importante para estos ejercicios esforzarse por entregar demostraciones de la más alta calidad que seamos capaces. De otro modo, el ejercicio pierde sus potenciales virtudes e incluso puede ser contraproducente. Para ello, es muy importante que nos preparemos adecuadamente, ojalá con la asistencia de otro u otra docente. Tratándose de alumnos con mayor experiencia, la dificultad aumenta considerablemente.

En general, este tipo de trabajo es recomendable en cursos en los que intervengan varios docentes, porque será una buena oportunidad para que las personas que integran la clase comparen diversos estilos. Además, instancias de estas características nos permitirán, como docentes, contar con la ayuda de colegas en la preparación. Por otra parte, es muy difícil, si estamos dando clases solas o solos, poner atención a todos los aspectos de una clase y al mismo tiempo ocuparnos de la preparación de estos ejercicios de forma adecuada. Esto sobre todo en cursos intensivos, en los que nos veríamos en la necesidad de hacer las demostraciones para todos los temas.

Ejercicios Grupales

Los ejercicios grupales son otra variante que nos permite fortalecer nuestras clases. Se trata de ejercicios sencillos de litigación, cuya ejecución estará a cargo de quienes participan de la clase y que se enfocan en alguna destreza muy básica. Son sumamente útiles para desarrollar experimentación activa, de manera muy rápida y haciendo participar a un gran número de personas. También nos permiten hacer “entrar en calor” al grupo, antes de una práctica de simulación de litigación o poner énfasis en un aspecto específico de la misma. Al mismo tiempo, nos permitirán dar inicio a la participación activa, con un nivel de exposición relativamente bajo, en el inicio de un curso.



Estos ejercicios están ligados a la ejecución de una técnica de litigación en particular (interrogatorio directo, contra- interrogatorio, etc.) y como dijimos, enfatizan un aspecto muy puntual de la misma (por ejemplo,

hacer preguntas sugestivas de un punto en un contra-examen, o hacer preguntas directas en un interrogatorio directo).

A continuación mostramos algunos de los ejercicios grupales más comunes. No se trata de un inventario exhaustivo de este tipo de ejercicios, sino de mostrar la lógica de los mismos.¹² A medida que vayamos usándolos en nuestras capacitaciones, iremos descubriendo nuevas variantes, inventando nuevos ejercicios y agrandando nuestra caja de herramientas con ellos. En general son muy efectivos con estudiantes de nivel básico a intermedio.

Practicar inflexiones en la enunciación de preguntas

Este ejercicio es útil para practicar el uso de la acentuación de las palabras en la realización de interrogatorios directos y contra-interrogatorios. Un aspecto importante en la enunciación de preguntas son las inflexiones, el sitio donde hago énfasis o donde pongo el acento, dentro de cada frase o pregunta. Manejar estas inflexiones ayudará a quien litigue a que sus preguntas causen el efecto deseado respecto de quienes declaren como testigos. El ejercicio consiste en presentar una frase breve al grupo de estudiantes y luego pedir a alguien que la lea en voz alta, para todo el grupo. Luego, el docente indicará a otra persona que cambie el lugar de inflexión en la oración hacia otra palabra y continuará repitiendo el ejercicio con otras personas, cambiando sucesivamente el sitio donde se coloca el énfasis de la frase, mostrando al grupo cómo cambia el sentido de dicha frase o pregunta conforme se traslada la palabra en la que ponemos el acento (U.S. Army, 2008: B-1-6). Presentamos un ejemplo de frase que puede ser útil, marcando en negrita el sitio en que ponemos énfasis:

- *Yo nunca dije que tu mamá era una vieja manipuladora.*
- *Yo **nunca** dije que tu mamá era una vieja manipuladora (niega el hecho)*
- *Yo nunca **dije** que tu mamá era una vieja manipuladora (niega que lo dijo, pero pudo haberlo pensado).*
- *Yo nunca dije que **tu** mamá era una vieja manipuladora (niega que se haya referido a esa mamá, puede haber sido a otra).*
- *Yo nunca dije que tu **mamá** era una vieja manipuladora (niega que lo haya dicho sobre la mamá, quizás lo dijo sobre una tía).*
- *Yo nunca dije que tu mamá **era** una vieja manipuladora (puede querer decir que lo sigue siendo).*
- *Yo nunca dije que tu mamá era una **vieja** manipuladora (puede querer decir que es una manipuladora, pero no vieja).*

12 El objetivo del desarrollo de este punto de la presente sección es dar una muestra de los tipos de ejercicios que podemos utilizar. Al ocuparnos de las secciones relativas a la enseñanza específica de interrogatorio directo y contra-interrogatorio desarrollaremos estos ejercicios con mayor extensión.

- *Yo nunca dije que tu mamá era una vieja **manipuladora** (puede querer decir que si dijo que era una vieja, pero no manipuladora).*

Conviene que practiquemos estos ejercicios durante la preparación de la clase, en voz alta, varias veces. Esto nos permitirá comprobar cómo funcionan.

Es conveniente ir mostrando al grupo, frase a frase, los efectos de cambiar el énfasis dentro de la frase.

El ejercicio puede repetirse con frases similares:

- *Vos me prometiste que saldríamos el sábado a la noche.*
- *Yo nunca te aseguré que poner tu dinero en este negocio fuera una buena idea.*

Otra alternativa es solicitar a una misma persona que haga todos los cambios de inflexión en la misma frase e ir usando diversas frases con otras personas del grupo.

Práctica de preguntas directas

Este ejercicio se utiliza para la práctica de construcción de preguntas directas (o de final abierto) durante el examen directo de testigos. La utilización de estas preguntas es la base del interrogatorio directo. El ejercicio consiste en que una persona interroge a otra sobre un tema sencillo de la vida cotidiana a su elección. El objetivo de quien pregunta debe ser obtener información sobre hechos a través de sus preguntas (U.S. Army, 2008: B-1-7). Para este ejercicio es muy práctico que el docente anote en un pizarrón o diapositiva (o provea de hojas a los estudiantes) con el listado de inicios de preguntas con las que deberían comenzar todas las preguntas de un interrogatorio directo: **¿Qué?**, **¿Cómo?**, **¿Cuándo?**, **¿Dónde?**, **¿Quién?**, **¿Por qué?**, **¿Para qué?**

Los temas de interrogatorio deberán ser sencillos, relativos a cuestiones triviales, que permitan ejercitar la destreza básica de obtener y producir información a través de preguntas directas: las preguntas pueden ser acerca de qué comió en el desayuno, almuerzo, cena; sobre cómo es su auto; sobre su lugar favorito de la casa; sobre su libro favorito; sobre su vestimenta; etc.

Es recomendable que hagamos una pequeña demostración antes de comenzar, para que el grupo entienda con claridad qué es lo que se espera que haga.

Ejemplo

- *¿Tiene Usted un auto?*
- *¿Qué marca es?*
- *¿Cuál es el modelo?*



- ¿**Cómo** lo obtuvo?
- ¿**Cuándo** lo compró?
- ¿**Dónde** lo compró?
- ¿**Quién** se lo vendió?
- ¿**Por qué** tiene un auto?
- ¿**Qué** características tiene el modelo?
- ¿**Para qué** usa la doble tracción?

El ejercicio puede incluir variantes: podemos pedir a quienes participan del mismo que nos interroguen, para que podamos entregar malas respuestas cuando las preguntas sean inadecuadas o no responderlas cuando sean sugestivas. Otra alternativa es invitar al resto del curso a que haga objeciones cuando se usan preguntas sugestivas (U.S. Army, 2008: B-1-6/8)

Ejercicio para practicar la escucha activa de testigos y para hacer “rulos” (looping) con sus respuestas

El ejercicio de *looping* o “rulo” consiste en incorporar en cada pregunta la respuesta ofrecida por quien declara en su respuesta a una pregunta anterior. Es un ejercicio que obliga a poner atención en las respuestas quien está declarando y que en la práctica de juicios sirve para retomar hechos brindados por las y los testigos o para poner énfasis en un hecho determinado.

Ejemplo

- ¿Tiene Usted un auto?
- Si.
- ¿Qué marca es su **auto**?
- Ford.
- ¿Cuál es el modelo de su **auto Ford**?
- Focus.
- ¿Cómo obtuvo su **auto Ford Focus**?
- Lo compré.
- ¿Cuándo **compró** su **auto Ford Focus**?
- El año pasado.
- ¿El **año pasado**, dónde **compró** su **auto Ford Focus**?
- En el concesionario oficial.
- ¿Cuándo el **año pasado** **compró** su **auto Ford Focus** en el **concesionario oficial**, quién se lo vendió?
- El supervisor Claudio Pérez.
- ¿Qué características tiene el modelo de **auto Ford Focus** que el **año pasado** usted **compró** en el **concesionario oficial** al supervisor **Claudio Pérez**?

En cada pregunta se va agregando un nuevo trozo de información, sumada a la información precedente. Este ejercicio, en juicio, no puede ser utilizado todo el tiempo, a riesgo de volverse repetitivo e insoportable (RUBINOWITZ *et al.*, 2010: 1-5).

Podemos agregar variantes al juego, como asumir el rol de testigo y hacer que cada participante vaya haciéndonos una pregunta. Así, cada persona tendrá que continuar con el hilo de quien interrogó anteriormente. Puede hacerse una especie de juego en el que quien se equivoque deba volver a comenzar.

Práctica de preguntas sugestivas

Este ejercicio puede utilizarse para la práctica de preguntas sugestivas, cerradas y de un solo punto, fundamentales para la construcción de un contra interrogatorio. El ejercicio es similar al que recomendamos para la práctica de preguntas directas y puede complementarlo. En este caso, el objetivo de quien pregunta debe ser construir preguntas sugestivas sobre los hechos que sí conoce.

Al igual que en el caso anterior, los temas de interrogatorio deberán ser sencillos, relativos a cuestiones triviales, que permitan ejercitar la destreza básica.

Podemos realizar una pequeña demostración antes de iniciar, para que las personas de la clase entiendan con claridad qué es lo que se espera que hagan.

Ejemplo

- *¿Usted tiene un auto?*
- *¿Se trata de un Ford?*
- *¿Es un Ford Focus?*
- *¿Y Usted lo compró?*
- *¿Lo compró el año pasado, verdad?*
- *¿En una concesionaria oficial?*
- *¿Y se lo vendió Claudio Pérez, el supervisor, cierto?*

Una variante que podemos utilizar es encarnar el rol de testigo. Podemos pedirle a una alumna que primero nos interroge, como interrogatorio directo, para que el resto escuche la información. Luego, otro alumno puede hacer el contra interrogatorio con las preguntas sugestivas. Otra opción es que cada estudiante vaya incorporando una nueva pregunta. Al actuar como testigos, podemos mostrarle al grupo cómo se comportaría un testigo o una testigo hostil si las preguntas no son sugestivas y de un punto.

Interrogar un objeto inanimado

Un ejercicio muy efectivo y entretenido para practicar preguntas sugestivas, cerradas y de un punto es el de interrogar objetos inanimados. El ejercicio consiste en que una persona tome en su mano o represente un objeto

inanimado cualquiera. Preferentemente, debemos buscar elementos que tengan alguna complejidad (un reloj de pulsera, un maletín o mochila, un mueble, etc.). Quien hace la práctica debe interrogar a la primera persona como si fuera el objeto. El objetivo es describir el objeto con el mayor nivel de precisión posible, utilizando preguntas sugestivas de un punto. Este ejercicio obliga a quien debe ejecutarlo a descomponer mentalmente el objeto en todas sus partes y características objetivas. También obliga a ir de lo general a lo particular y específico, logrando detalle. Les permitirá a quienes forman la clase experimentar el poder que otorga el uso de las preguntas cerradas y de un punto, para describir y construir hechos. Al mismo tiempo, se trata de un ejercicio sumamente útil para identificar y distinguir hechos y conclusiones.

Ejemplo

Pensemos en que desarrollamos un interrogatorio dirigido a un rollo de papel de servilletas de cocina:

- ¿Usted es un objeto inanimado?
- ¿Y usted es un cuerpo tridimensional?
- ¿Y tiene, en términos generales, una forma cilíndrica?
- ¿También tiene un espacio vacío?
- ¿Y ese espacio vacío tiene una forma también cilíndrica?
- ¿Y las caras circulares del espacio vacío son concéntricas con las caras circulares de su cuerpo?
- ¿Y tiene aproximadamente 28 centímetros de alto?
- ¿Y unos ocho centímetros de diámetro en sus caras circulares?
- ¿Y es blanco por fuera?
- ¿Y color oscuro por dentro?

Con la misma técnica podemos interrogar cualquier objeto. Suele ser entretenido utilizar muñecos, monigotes, u otros objetos divertidos. Una variante del juego consiste en hacer trabajar a todo el curso en parejas. Cada miembro de la pareja interroga a su compañero o compañera, utilizando objetos de su elección. Volveremos sobre este ejercicio al ocuparnos del contra-interrogatorio.



PARTE V

Las simulaciones de situaciones de litigio

- a. Dinámica
 - b. Casos pequeños y casos más complejos
 - c. Pasitos de bebé
 - d. El tiempo de duración de las simulaciones
 - e. Otros temas generales relativos a las simulaciones
-

V. Las simulaciones de situaciones de litigio

a. Dinámica

Los ejercicios de simulación de situaciones de litigio son el centro del método de trabajo en la enseñanza de técnicas de litigación. Las simulaciones de situaciones de juicio, con base en casos hipotéticos constituyen la base de la mecánica de “*aprender haciendo*”, fundamento de nuestro trabajo (BROOK *et al.*, 2003: 10-11).

Un curso sobre técnicas de litigación debería apuntar a que la mayor parte de trabajo durante el curso se ejecute bajo la modalidad de simulaciones. No existen recomendaciones rígidas, pero quizás una proporción deseable entre momentos de exposiciones y momentos de simulaciones, para cursos de entrenamiento, debería rondar el 75% del tiempo dedicado a simulaciones.



Las simulaciones de situaciones reales hipotéticas otorgan la posibilidad de explorar y experimentar sobre nuevas prácticas o nuevas perspectivas. Los abogados y abogadas no pueden hacer esto con libertad con sus casos reales, por lo que la oportunidad que les brindan las simulaciones es inmejorable. También nos permiten aprovechar los errores (que no tienen consecuencias prácticas relevantes) como oportunidades de aprendizaje.

Como hemos adelantado, el trabajo en nuestros cursos de litigación debería dividirse en dos tipos de momentos: los momentos en los que hacemos exposiciones, presentaciones o discusiones sobre temas, por una parte y el trabajo de simulaciones, por otra. Para el primer momento podemos trabajar con grupos numerosos, en el segundo momento los grupos deben ser reducidos. El número ideal para el trabajo en grupos, probablemente sea de ocho personas por grupo, por salón. Cada grupo deberá estar a cargo de un docente o una docente, al menos.

Dentro de cada grupo de práctica, la dinámica general consiste en que, con base en un caso hipotético, provisto por quien dirige el curso, quienes participan como estudiantes asumirán, bajo la indicación de quien coordina el grupo, roles de litigantes (defensores, fiscales, demandantes, demandados, etc.).



Durante la simulación, quien asume el rol de litigante ejecutará un ejercicio, practicando una o más técnicas, bajo las consignas indicadas por sus docentes.

Los casos y las simulaciones pueden tener diferente duración y complejidad. Una simulación puede consistir en una práctica de tres o cuatro minutos de un interrogatorio directo, pero también puede consistir en la simulación de un juicio oral completo, incluyendo presentaciones iniciales, interrogatorios y contrainterrogatorios (con incorporación de documentos, evidencia física o demostrativa, uso de declaraciones previas, etc.), alegatos de clausura, etc.

Cada participante ejecutará sus simulaciones bajo las indicaciones de su docente, quien deberá asignar tiempos y objetivos específicos para cada simulación. La responsabilidad en la asignación de objetivos para la simulación es de quien actúa como docente. Para ello, deberá estar atento al momento y objetivos del curso, niveles de experiencia y conocimientos de los alumnos y alumnas, tiempo disponible, etc.

Debemos hacer un esfuerzo, siempre, por distribuir el tiempo de modo tal que todas las personas que participan del ejercicio tengan oportunidad de practicar dentro del grupo. Recordemos que este modelo de trabajo debe respetar la

consigna que más que el aprendizaje individual de cada estudiante, nuestro foco debe estar puesto en el aprendizaje del grupo (BROOK *et al.*, 2003: 3, 8).

Luego que cada participante ejecute una simulación, el rol docente consiste en ofrecerles una retroalimentación que les permita identificar sus áreas de mejora, para continuar progresando hacia el dominio de la técnica.

Las simulaciones pueden involucrar a una sola persona (por ejemplo, si se define que una alumna practique una porción de presentación de apertura) o puede involucrar a varias y ser más complejo (por ejemplo, un ejercicio de examen y contra-examen, donde participan un alumno y una alumna y en el que además otro alumno pueda participar como juez y sus compañeros y compañeras hacer objeciones, cuando lo estimen pertinente. Incluso puede efectuarse la simulación de un juicio completo.

Cuando se trate de la simulación de juicios completos, debemos indicar pautas claras sobre la necesidad de que participe la totalidad de integrantes de cada equipo o grupo. Si se tratara de una única posibilidad o la primera vez de la simulación de un juicio completo, probablemente no existirá inconveniente en que dejemos libertad a los equipos para su organización interna. Sin embargo, cuando el alumnado cuente con varias posibilidades de realizar simulaciones completas de juicio, la experiencia indica una tendencia a que cada quien ejecute la performance que mejor domina.

A veces, este proceder responde a la lógica competitiva y el afán de “ganar” el juicio (El equipo evalúa quién se desempeña mejor en los contra-exámenes o quién se destaca en los alegatos de clausura). Otras veces simplemente a mantenerse en una zona de confort. Por lo que la sugerencia en este caso es que exijamos a los grupos que sus integrantes roten en la ejercitación de diversas destrezas y para ello apelar a que, si bien en el ejercicio de la profesión tal vez puedan elegir sólo desarrollar alguna de las destrezas que compone la litigación también podría sucederles lo contrario y entonces el ámbito de capacitación es el campo propicio para animarse al desafío y lograr un aprendizaje más fructífero (recordemos la importancia del monitoreo en el desarrollo de dinámicas grupales).



El ambiente

Es importante que como docentes nos ocupemos de garantizar que el ambiente de trabajo respete el espíritu de simulación, en el sentido de favorecer las condiciones para que quienes participan de los ejercicios asuman que están “dentro de una sala de audiencias de un tribunal”. Para ello, se recomienda:

- Organizar el salón con una disposición física que evoque una sala de audiencias, con sitio para el tribunal, para las partes, el público, etc. Suele ser una buena idea, cuando se trata de cursos con un gran número de participantes, que mientras parte de las personas practican, el resto adopte el lugar de un jurado o de público que asiste a la audiencia. Esto último le permitirá practicar a quien simula como si tuviese a un jurado en frente y al quien ocupe el tribunal ejercer su rol de dirección de la audiencia.
- Respetar y hacer respetar la solemnidad propia de un tribunal durante las simulaciones, en todos los roles, ya sea como litigantes, integrantes del tribunal, del jurado o del público.

- Debemos afrontar con rigurosidad la preparación del caso y la necesidad de conocer en profundidad el mismo por parte de quienes participarán de las simulaciones.



- Evitar interrupciones mientras se realiza una simulación. Es habitual, sobre todo con estudiantes que no han participado en cursos de este estilo, que una vez que han iniciado una simulación, se interrumpen o sean interrumpidos por sus colegas, con preguntas tales como: “¿Se puede hacer tal cosa?”, “¿No sería mejor hacer tal otra?”, “¿Puedo hacer así?”. Es importante evitar estas interrupciones, en lo posible. Para ello resulta práctico anticipar específicamente a quienes integran el grupo en qué consistirá el trabajo, cuáles son las reglas del mismo y cuál es su sentido. Este tipo de interrupciones no son positivas, en cuanto evitan que quienes intervienen en los ejercicios logren compenetrarse en su rol.
- Al inicio de un ejercicio, espere a que el grupo esté en calma y ubicado prestando atención a la tarea antes de comenzar.
- Idealmente, contar con una sala ambientada como una sala de juicios real es la mejor opción para las prácticas. Es importante promover la adecuación de este tipo de salas en los institutos de capacitación y Facultades de Derecho.

La preparación

Siempre es conveniente otorgar a quienes deberán ejecutar los ejercicios de simulación un tiempo adecuado para preparar sus performances. Si se trata de ejercicios simples, será un tiempo breve o será mayor si es complejo. Además de un tiempo adecuado, la correcta preparación depende de que brindemos instrucciones y consignas específicas y claras a las personas a quienes van dirigidas. Respetar este tiempo de preparación redundará en ejercicios de mayor calidad, además contribuye a evitar frustraciones en quienes participan.



Respeto

Garantizar un ambiente de respeto absoluto hacia el trabajo de cada estudiante (sin que importe lo grotesco que pueda ser) durante las simulaciones debe ser una de nuestras preocupaciones centrales. Estos ejercicios implican un nivel de exposición muy alto para cada participante. En consecuencia, las personas que participen de las simulaciones sólo se aventurarán a arriesgar, experimentar y en consecuencia, aprender, en la medida que el ámbito de trabajo les asegure el respeto a su tarea y a su persona. Debemos tomar la iniciativa y ser quienes respetemos y valoremos antes que nadie el trabajo de cada estudiante. A tal fin es imprescindible evitar en todo momento comentarios agresivos, irónicos, sarcásticos, sexistas o inadecuados por otros motivos (BROOK, 2003: 4).

Favorecer la participación

Es importante que dispongamos algún tipo de mecánica para establecer quiénes serán las personas que participarán de cada simulación. Lo ideal es lograr que todos los integrantes de un grupo practiquen y que lo hagan de modo equitativo. Para lograr este objetivo o para aproximarse a su cumplimiento es importante combinar un sistema de turnos de participación con un uso racional del tiempo. No es buena idea librar la participación de cada estudiante a sus ganas o a su parecer. Es importante establecer que este tipo de programas requiere que **todas** las personas que toman el curso participen en las simulaciones en un lapso de tiempo preestablecido por el o la docente.

Ejercicios completos y fragmentos

Una simulación puede consistir en un ejercicio completo (por ejemplo, un interrogatorio completo) o en una parte de un ejercicio, que puede ser el inicio, una parte del medio, el final (por ejemplo, en un interrogatorio directo, trabajar con la acreditación del testigo, con el relato genérico de los hechos que conoce, con una parte específica, buscando detalles). También puede limitarse a un solo “capítulo” del interrogatorio, contra o alegato.¹³

Será necesario establecer pautas claras al respecto y anticiparlas al grupo. También se puede realizar esta determinación o precisión de objetivos pidiendo a quienes participan de cada simulación que determinen y expliciten cuáles serán los objetivos y fines de su ejercicio. En este caso, nuestro trabajo consistirá en evaluar si sus objetivos son adecuados, útiles, viables, etc. Esta última variante podrá utilizarse luego que una persona ya ha practicado varias veces y en consecuencia está en condiciones de hacer una programación más o menos razonable de su propia tarea y de sus objetivos.

Las y los testigos

A menudo, los roles de testigos serán cumplidos por compañeras y compañeros del grupo, quienes deberán prepararse para esta tarea. Actuar como testigo también es parte importante del aprendizaje. Es posible, una vez superados los primeros niveles de aprendizaje, que recomendemos a quienes deben actuar como testigos que intenten emular diversos estilos de testigos (reticentes, hostiles, verborrágicos, retraídas, temerosas, etc.).

Un recurso sumamente valioso y útil es contar con actores y actrices (profesionales o amateur) para que cumplan el rol de testigos. Esto obliga a quienes participan a prepararse mucho mejor y otorga una dosis de realismo sumamente importante al ejercicio.



En ocasiones nos puede resultar útil asumir el rol de testigos, sobre todo cuando trabajamos con algún ejercicio grupal o cuando nos interesa poner énfasis sobre un tema específico. Esta modalidad no suele dar buenos resultados cuando el ejercicio requiere que hagamos retroalimentaciones, dado que, como veremos, tomar notas suele ser una parte esencial de esta tarea y que en general resulta complicado poder hacer ambas cosas con un nivel de

13 Sobre el concepto de “capítulos” nos ocuparemos al tratar teoría del caso.

concentración adecuado (jugar el rol de testigo y analizar sistemáticamente la ejecución del ejercicio).

El tribunal

Normalmente serán docentes quienes asuman el rol de jueces o juezas durante las simulaciones. En este rol nos tocará dirigir la práctica y resolver las objeciones o hacer indicaciones a las partes y testigos. Es importante que se asuma el rol de juez o jueza con el mayor apego posible a la función personificada.

Por otra parte, ocupar este lugar representa una buena ubicación desde la que observar las prácticas y desde la que preparar las retroalimentaciones para quienes practican los ejercicios.

Cuando sea posible, es muy recomendable invitar jueces y juezas reales para que cumplan este rol en las capacitaciones, sobre todo cuando se simulan juicios completos.

Cuando se trate de cursos dirigidos a jueces y juezas, es una buena alternativa que los docentes simulen ser litigantes para ofrecerles a los participantes la oportunidad de recibir devoluciones en su rol de integrantes del tribunal.

Cuando en los cursos contemos con jueces y juezas y litigantes, puede ponerse a las juezas y a los jueces en dicho rol. De esta forma se puede practicar también la conducción de audiencias, resolución de objeciones y otras habilidades propias de quien integra un tribunal, compatibles con el sistema acusatorio.



Documentos, prueba demostrativa y evidencia física

Las simulaciones son también una buena oportunidad para practicar el manejo de prueba material, de documentos y de apoyos demostrativos (diagramas, croquis, etc.). Por ello, debemos promover su utilización, para lo que deberíamos ocuparnos de proveer a los grupos de práctica del material adecuado, para que los mismos puedan practicar el uso de estas destrezas como si estuvieran en juicio. No es buena idea poner a las personas a practicar sobre un croquis o un diagrama, por ejemplo, si sólo les hemos provisto una copia en tamaño carta, dado que se trata de algo que no haríamos en un tribunal.

Con relación a este punto, es importante tener en claro qué elementos estarán disponibles en el aula (retro proyector, proyector, pizarra, rota folio, etc.).

Cuando se trata de capacitaciones dirigidas a estudiantes de grado es conveniente que la búsqueda, admisión para su ejercicio y concreta utilización de la prueba material pase a ser una tarea de aprendizaje más. Esta carga de la prueba no sólo tendrá como propósito asemejar el ejercicio a una situación más fiel al rol que deberían representar sino que también reflejará su creatividad y su compromiso a la hora de demostrar su caso, lo cual no debería pasar desapercibido en la evaluación del docente sobre el aspecto ejercitado.

Igual criterio es aconsejable para el chequeo de los elementos que se usarán como apoyo gráfico, puesto que su manejo en la sala de audiencia puede ser muy útil al momento de acreditar un hecho tanto por la acusación como por la defensa. No sería inusual que esta experiencia se pueda fácilmente ver imposibilitada en nuestros tribunales ante la simple falta de un marcador para hacer un croquis, la inexistencia de papel para el rota folio, problemas con el sonido, etc.



En definitiva, debe ser parte del aprendizaje de un curso que quienes participan del mismo se hagan a la idea que es tarea de quien litiga ocuparse de que todo funcione cuando llegue el momento (ya sea que lo haga la persona que litiga o alguien que la asista).

Otros aspectos relevantes para el litigio en audiencias

Durante estos ejercicios también tendrán oportunidad de hacer observaciones quienes participan del curso respecto de otras cuestiones que son importantes en el desempeño de quien litiga, tales como:

- Estructura y organización física de una sala de audiencias. Por ejemplo, explicar dónde normalmente se ubica la persona imputada, al jurado, testigos, el público, la probable presencia de personal policial o de otras fuerzas de seguridad por diferentes razones.
- Recomendaciones acerca de dónde debieran ubicarse quienes litigan, cómo moverse, cómo controlar su lenguaje corporal, tono de voz, posición respecto del tribunal o jurado durante un interrogatorio, un contra-interrogatorio o un alegato, etc.

- Cuestiones tales como organización de los papeles de trabajo, claves para preparar interrogatorios o alegatos, elementos necesarios para llevar a un juicio, etc.
- También será importante que como docentes nos ocupemos de hacer recomendaciones con relación a temas tales como el comportamiento y debido decoro de quien litiga, presentación personal, tics, etc. No se trata de convertir el curso en una clase de etiqueta, protocolo, ceremonial, moda o peluquería. Pero hay cuestiones relativas a este punto que pueden jugar decididamente en contra de quien ocupa el rol de litigante: rascarse de modo ostensible y/o desagradable, presentarse en un tribunal sin haberse aseado o con faltas de cuidado personal, utilizar tics que pueden resultar una fuente de distracción, vestirse de modo inadecuado, etc. En consecuencia, no es mala idea ocuparnos de estos aspectos. En ocasiones será recomendable que algunas recomendaciones sobre estos aspectos sean realizadas en forma privada, con el fin de evitar abochornar a la persona destinataria de las mismas.

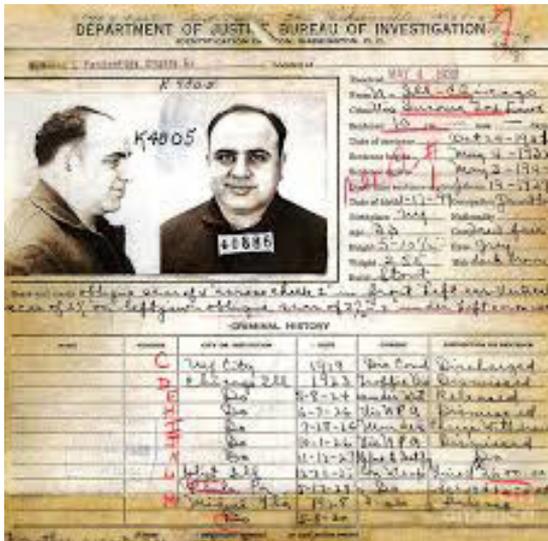
b. Casos pequeños y casos más complejos

Cuando trabajemos simulaciones lo haremos sobre casos hipotéticos de situaciones reales de litigio. En ocasiones será conveniente usar casos más pequeños y simples, en otras casos más extensos y complejos.

Los casos pequeños (o problemas para ejercicios)¹⁴ ofrecen una serie de ventajas, sobre todo para etapas iniciales de práctica y para trabajar técnicas específicas (por ejemplo: marcar contradicciones con base en declaraciones previas). Estos casos-ejercicios permiten pasar a la práctica con muy poco tiempo de preparación, permiten enfocar la atención del grupo en temas específicos de manera efectiva. También permiten avanzar muy gradualmente en los niveles de prácticas de técnicas. Al mismo tiempo debemos hacer notar que mientras más simple es el caso, más rápidamente se agotan las posibilidades analíticas del mismo y en consecuencia, el interés del grupo sobre el ejercicio.

Los casos más complejos y largos ofrecen, para participantes que ya se han familiarizado con la mecánica de trabajo, mayores posibilidades analíticas, además de la oportunidad de contar con teorías del caso diversas. Este tipo de casos también nos permitirán profundizar en múltiples técnicas específicas

14 Existe bibliografía especializada sobre casos para litigar, que incluye pequeños problemas para ejercitación (por ejemplo, un breve caso de declaración de un testigo, resumido en unas pocas líneas) y casos o “legajos” completos de casos. Para mayor información pueden consultar AA.VV., 2004; Bocchino *et al.*, 2007 y 2009. Por otra parte, junto con este manual presentamos un *Libro de Casos* para simulaciones, que configura un material complementario, desarrollado con base en la experiencia docente propia de Argentina.



y articular ejercicios más complejos. Otra ventaja que ofrecen los casos más extensos es que habitualmente podrán ser presentados en los mismos formatos que tienen en la realidad las carpetas de investigación de una fiscalía o las carpetas de litigio de un estudio jurídico.

De lo que se trata es de contar con una batería de casos, breves, de mediana complejidad y extensos, que puedan acomodarse a las di-

versas necesidades y momentos pedagógicos

En cursos más o menos extensos e intensivos (30 horas o más) se puede trabajar con casos más complejos, usándolos como herramienta para las prácticas durante todo el curso. En cursos con intervalos de tiempo prolongados (un curso de dos horas semanales), pueden ser más prácticos casos breves. Para simulaciones de juicios completos, se usarán casos más complejos. Para simulación de técnicas específicas, casos más simples y orientados a los puntos de práctica.

Debemos considerar que no siempre quienes participan de nuestras clases cumplirán con la consigna de leer los casos y analizarlos antes que comience el curso (en la medida que ello ocurra, se podrá trabajar mejor).

No es recomendable trabajar con muchos casos complejos al mismo tiempo. La abundancia de información suele atender contra la profundidad de análisis. Una opción atendible puede ser la utilización de varios casos simples o bien sólo un caso complejo como modelo para todo el curso.

Finalmente, diremos que deben adaptarse los casos para potenciar su rendimiento pedagógico. Se pueden usar como base casos reales, pero conviene ajustarlos para que cuenten con elementos que potencien la contradicción y que ofrezcan la mayor cantidad de fortalezas y debilidades para ambas partes, de manera equilibrada.

A continuación transcribimos un ejemplo de caso pequeño para el trabajo en simulaciones:

Caso: La coartada de Javier Carlos Amaro

Javier Carlos Amaro está acusado de haber cometido un robo. Él dice que en el momento en el que se produjo el robo (entre las 13:00 y las 13:10 hs. del día 11 de abril de 2018), él estaba en su trabajo, cargando bolsas en una cementera.

El robo ocurrió a 15 cuadras del lugar donde trabaja, a mitad de camino entre su casa y el trabajo.

El acusado (22 años de edad) fue detenido por la policía dos semanas después del robo.

Para verificar la coartada, la defensa lleva a declarar a Andrés, el hermano del acusado (de 18 años de edad), quien trabaja con él en la cementera.

El hermano dirá que el día del robo ellos fueron a trabajar juntos y que estuvieron trabajando en el mismo sector hasta cerca de las 13.00 hs., horario en el que se fueron a lavarse y almorzar. Que él se fue a almorzar con otros amigos y que volvió a encontrarse con su hermano a las 13.50, en la entrada del trabajo, cuando volvían de la hora de almuerzo.

El hermano no le ha dicho a nadie lo que está por declarar en juicio, excepto al abogado defensor de Javier, que es el único que sabe lo que va a declarar. La policía y la fiscalía han intentado entrevistarlo, pero Andrés se negó a cooperar con ellos.

Consignas:

- 1. Para los defensores y las defensoras: realice el examen directo de Andrés Amaro*
- 2. Para los fiscales y las fiscales: realice el contra interrogatorio del hermano de Javier.*

El ejemplo puede sugerirnos que hay información que falta en el caso, como cuál es la prueba de cargo de la fiscalía, si hay otros testigos, si encontraron al acusado con objetos que lo incriminen, etc.

Sin embargo, debemos decir que justamente se trata de un ejercicio breve y puntual que se orienta específicamente al trabajo que podríamos realizar con base en la declaración del hermano del acusado, nada más. Este tipo de pequeños casos nos permite ingresar en una práctica sin necesidad de contemplar todas las cuestiones que “faltan” en el caso.

c. Pasitos de bebé

La complejidad de las actividades de simulación y las consignas sobre las mismas debe ser gradual y secuencial. Debemos partir de ejercicios simples

e ir avanzando hacia consignas más complejas, en la medida que vayamos evaluando el progreso individual de las personas o del grupo. La opción de un caso modelo o “caso testigo” permite su trabajo gradual: desde los ejercicios más simples hacia requerimientos más específicos e incorporación de las técnicas más difíciles.

Normalmente, las técnicas más complejas requieren de un dominio sobre las técnicas básicas o más simples. Es importante que seamos conscientes de esta realidad y que seamos capaces de adecuar las consignas de trabajo a cada situación o momento del aprendizaje de un grupo. La responsabilidad primaria de que el aprendizaje se desarrolle gradualmente nos corresponde. Para cumplir con ello, debemos tener en claro no sólo los objetivos para el aprendizaje de cada destreza sino que además ese aprendizaje deberá ser progresivo y que será necesario evaluar el cumplimiento de esas metas. También será importante que seamos capaces de mostrar a las propias personas que toman parte del curso cómo han ido progresando, en la medida que ello se convertirá en un fuerte estímulo para continuar progresando.

d. El tiempo de duración de las simulaciones

Un ejercicio de simulación no tiene que recrear una parte de un juicio de forma completa, necesariamente. Por ejemplo, un interrogatorio o un alegato completos.

Para cumplir con los objetivos de aprender a través de la práctica a menudo bastará con ejecutar una porción acotada de una de estas partes, de tres, cinco, ocho o diez minutos.

El objetivo de estos fragmentos de ejercicios completos es ofrecer a quien los ejecuta la posibilidad de practicar algunas técnicas concretas y generar algunos puntos de retroalimentación posibles.

Para este fin, no es necesario un ejercicio de media hora, sino que bastará con mucho menos.

En general, cuando se trate de estudiantes en los primeros niveles, las simulaciones breves serán suficientes para que cada participante tenga oportunidad de ir haciendo algunas prácticas. Tratándose de personas sin experiencia, un par de minutos bastarán para obtener varios puntos de crítica. Por ejemplo, bastarán dos o tres minutos de interrogatorio directo para que una estudiante inexperta formule cinco, diez o quince preguntas sugestivas.



Es importante anticipar y explicar esta lógica a nuestro grupo, en el sentido que las simulaciones están puestas al servicio de un proceso pedagógico y explicarles por qué para estos fines muchas veces basta con muy poco tiempo.

Trabajar con ejercicios breves también nos permitirá ofrecer la oportunidad de practicar a todas las personas del grupo e incluso de que puedan practicar varias veces. Comparemos: si en un grupo de práctica de personas sin experiencia indicamos a las mismas que preparen un interrogatorio directo completo, dado un caso para simulación, podría ocurrir que dos personas practiquen, consumiendo 15 minutos cada una; en cambio, si organizamos la práctica con base en fragmentos de interrogatorio de 3 minutos, en el mismo período de tiempo podremos lograr que se realicen 10 prácticas (o sea, podrá practicar cada una de las personas y dos de ellas podrán repetir el ejercicio).

Para una persona que está aprendiendo resultará más provechoso, por ejemplo, hacer dos simulaciones de 3 minutos, más una de cuatro más una de cinco minutos, con uno o dos minutos de retroalimentación en cada oportunidad y con posibilidad de observar a sus colegas y las críticas de dichas prácticas en los intervalos, que sólo una performance de veinte minutos corridos.

Además, desde el punto de vista docente, serán más procesables las prácticas breves, sobre todo si no tenemos gran experiencia en efectuar retro-alimentaciones.

Cuando organicemos nuestras clases y sesiones de práctica, será fundamental tener presentes estos tiempos. Veamos.

Planificar la utilización del tiempo

La organización de los tiempos de una sesión de prácticas es uno de los fundamentos de nuestro trabajo. Si somos eficaces en esta tarea tendremos la oportunidad de maximizar el rendimiento de la actividad para el grupo en general y para sus integrantes en particular. A continuación mostramos un ejemplo:



Pongamos por caso que contamos con 90 minutos para un taller de práctica de interrogatorio directo en el que participan 8 personas. Podría organizar el tiempo del siguiente modo:

- Tiempo de práctica: 10 minutos para cada estudiante
- Tiempo de retroalimentación: 1 minuto para cada estudiante
- Total: 88 minutos

O podría hacerlo de esta otra forma:

- Tiempo de práctica 1: 3 minutos para cada estudiante
- Tiempo de retroalimentación 1: 1 minuto para c/estudiante
- Tiempo de práctica 2: 5 minutos para cada estudiante
- Tiempo de retroalimentación: 2 minutos para c/estudiante
- Total: 88 minutos

En el primer caso, el tiempo total de práctica es mayor, pero recibirán menos retroalimentación. En el segundo, el tiempo total de práctica disminuye pero permite obtener dos retroalimentaciones por estudiante, con mayor tiempo de práctica en el segundo ejercicio y con la oportunidad para aplicar las recomendaciones de la primera retroalimentación en el segundo ejercicio. Al mismo tiempo, la segunda versión resultará más dinámica, ya que quienes integran el grupo tendrían mayor rotación en sus roles. Esto no significa que siempre deba hacerse de la segunda manera. Para casos más simples y/o estudiantes con menos experiencia o conocimientos, quizás sea mejor la segunda alternativa. Para casos más complejos quizás sea mejor la primera alternativa. Pero pueden incidir otras variables, como por ejemplo: necesidad de aplicar una técnica específica, características del grupo, etc.



Al margen de estos tiempos estimativos que proponemos para planificar la duración de una clase práctica, es importante tener en cuenta circunstancias que pueden alterar la distribución del tiempo. Así, por ejemplo,

en un curso de grado debemos prever un margen de tiempo para recordar sintéticamente el tema teórico explicado en una clase previa a esta práctica. De ahí también se advierte la importancia de que tengan los equipos las consignas a su alcance y los contenidos teóricos a su disposición, sea en soporte escrito o digital.

El reloj

La única manera de ser preciso, equitativo y eficaz con el uso del tiempo, es utilizando un reloj. Esto puede parecer una obviedad, pero no lo es. Si un docente no utiliza un reloj para ajustar los tiempos al minuto, la consecuencias inmediatas



serán: que alguna persona no podrá practicar, que las prácticas de cada quien serán desiguales, que la retroalimentación docente consume la mayoría del tiempo, convirtiendo el taller en una clase magistral, etc. Se recomienda utilizar *timers*, del tipo de los que se usan para cocina.

Estos relojes, con alarma, tienen por efecto que el grupo se acostumbre a ellos y que las dinámicas sean más fluidas, en la medida que una vez que todo el mundo se ajusta al sistema, quienes participan se acostumbran al sonido del reloj como indicador de pausa o de cambio de personas. A la vez, son una ventaja en el sentido que nos evitan tener que estar pendientes del reloj.

e. Otros temas generales relativos a las simulaciones

La regla de “todos y todas objetan”

La regla que todas las personas que participan del grupo de práctica pueden hacer objeciones mientras sus compañeros y compañeras están realizando una simulación es un procedimiento sumamente sencillo y útil.

Quienes participan en los cursos suelen ser bastante reticentes a hacer objeciones, por varios motivos:

- Se trata de una técnica compleja.
- Es un ejercicio bastante extraño en la cultura jurídica latinoamericana y por tanto, inexplorado.
- Requiere conocimientos precisos para efectuar objeciones y para contestarlas.
- Expone quien la plantea.
- Expone a la persona que recibe la objeción.

En este contexto, la regla que **“todos y todas pueden/deben objetar”** es una forma muy práctica de incentivar la práctica de objeciones durante las simulaciones.

Es importante que expliquemos la relevancia de este ejercicio antes de comenzar con las prácticas.

De esta manera, todos los participantes pueden practicar cómo hacer objeciones y cómo ensayar la contestación a estas, manteniendo el control y foco en el ejercicio, pese a las interrupciones. Esta dinámica también ayuda a que quien está practicando evite repetir errores, cuando estos sean causales para una objeción. Asimismo, contribuye enormemente a que la práctica desarrollada por algunas personas del curso pueda ser experimentado por las restantes como una instancia de observación reflexiva (consistente en analizar la tarea



de quien está haciendo el ejercicio) y de experiencia directa (si la persona se resuelve a efectuar la objeción).

Al comienzo del curso, podemos ser quienes hagamos algunas objeciones, para demostrar al grupo cómo funciona el ejercicio.

Cuando se haga una objeción, debemos mantener el ambiente de simulación y pedir una respuesta y resolver la objeción (eventualmente justificando su decisión, con fines pedagógicos).

Finalmente, recomendamos manejar las objeciones y su resolución con criterios pedagógicos, además de legales. Así, por ejemplo, si se encuentra practicando alguien que tiene mucha dificultad con los ejercicios y está intentando a duras penas hacer de forma correcta su primera pregunta del curso, será importante evitar que sus compañeros o compañeras boicoteen un ejercicio que está despegando con objeciones constantes, aun cuando tengan base legal suficiente. Siempre debemos recordar que debemos permanecer alertas a las particularidades de cada participante y cada situación.

cuenta practicando alguien que tiene mucha dificultad con los ejercicios y está intentando a duras penas hacer de forma correcta su primera pregunta del curso, será importante evitar que sus compañeros o compañeras boicoteen un ejercicio que está despegando con objeciones constantes, aun cuando tengan base legal suficiente. Siempre debemos recordar que debemos permanecer alertas a las particularidades de cada participante y cada situación.

Repeticiones

Durante el desarrollo de un curso es conveniente organizar los tiempos de práctica de modo tal que quienes participan de las simulaciones puedan repetir varias veces la práctica de cada destreza. Este punto se relaciona con una de las recomendaciones que hemos hecho al comienzo: “*menos es más*”. Al momento de planificar los contenidos de un curso, con base en la disponibilidad horaria, de personal docente, de salones, etc., debemos programar una cantidad de contenidos tal que podamos posibilitar la repetición de las prácticas. La repetición, luego de recibir una retroalimentación con recomendaciones sobre cómo mejorar la performance, permite aprender sobre lo aprendido, sobre lo practicado y corregido, elevando el nivel de experticia y dominio de la técnica en cuestión.



¿Debo interrumpir a la persona que está desarrollando una simulación?

Existen diferentes opiniones acerca de si es conveniente o no la intervención docente durante el desarrollo de una simulación.

Por una parte, hay quienes sostienen que la tarea docente debe limitarse a entregar las consignas del ejercicio antes de comenzar, luego dejar que se desarrolle la simulación, aun cuando se estén cometiendo errores muy gruesos y esperar al momento de la retroalimentación para intervenir, a partir de una retroalimentación.¹⁵ Esta forma de trabajo permite que el grupo aprenda, incluso cuando un ejercicio muestra un nivel muy bajo. Se pone énfasis en la idea que es importante ver con claridad (en las demás personas o en nuestra práctica) los errores cometidos, para luego aprender de ellos, corrigiendo la práctica. Una observación a esta estrategia indica que puede tener como efectos contraproducentes el reforzar malos hábitos, o afectar a la persona que practica, la que puede sentirse frustrada al desarrollar una performance con un muy bajo nivel sin poder reaccionar positivamente.

Otra alternativa es intervenir durante la simulación, ya sea para ayudar a la persona a salir de una zona de mala práctica crónica, para pedirle que haga algo específico (por ejemplo, pedirle que en un interrogatorio profundice en detalles sobre un punto en particular) o para pedirle que repita porciones de su práctica que el docente considera que vale la pena reforzar, para aprendizaje de quien practica y para ejemplo del grupo. Se trata de un tipo de *coaching* durante la performance, en el que quien actúa como docente va acompañando (modelando) la actividad de quien ejecuta la práctica. Esta alternativa también tiene sus desventajas. Por una parte, puede ocurrir que las personas que practican no terminen de asumir la responsabilidad primaria en la ejecución de una simulación, confiando en que cuentan con nuestro apoyo. También, es un estilo que puede afectar la calidad de la retroalimentación, al final del ejercicio, ya que resultará difícil concentrarse en la preparación de la retroalimentación y en la asistencia de la práctica. Finalmente, diremos que es una forma de trabajo que requiere mucha experiencia docente, probablemente mayor que para hacer retroalimentaciones al finalizar el ejercicio, en la medida que hacerlo bien requiere mucho más manejo de recursos pedagógicos.

Entre estas dos variantes podremos movernos. Quizás es conveniente intervenir en unos casos y no en otros. De cualquier manera, es importante

15 Esta forma de trabajo es la utilizada y promovida por el método del National Institute for Trial Advocacy NITA (BROOK *et al.*, 2003: 10-13).

tener claras las ventajas y desventajas de cada opción.¹⁶ Puede ser provechoso intervenir en una simulación cuando se trate de la primera ejercitación de estudiantes que se inician en litigación o de profesionales con poca o ninguna experiencia profesional. Será diferente el panorama en entornos de profesionales con cierta experiencia en litigación.

Si en un mismo grupo de práctica nos encontramos trabajando con otro docente u otra docente, quizás podamos combinar ambos estilos, pero debe advertirse que combinarlos requiere una sintonía importante entre docentes y una gran experiencia capacitando.

Finalización

Normalmente, cuando participamos en una simulación en la que se ha puesto trabajo duro, el ambiente se pone tenso. Es normal, ya que son momentos de alto nivel de exposición para quienes participan.

Por ello, es importante, al finalizar cada práctica y antes de pasar al momento de la retroalimentación, buscar una estrategia para distender al grupo y a quienes han participado de la simulación. Pida un aplauso, felicite a las personas que intervinieron en el ejercicio, haga una broma o lo que le resulte más cómodo a este fin. Este instante preparará al grupo para recibir su crítica de mejor forma.

Sólo después, se debe ingresar al momento de la retroalimentación, nuestro próximo tema.

16 En definitiva, la decisión es semejante a la que toma quien enseña a un niño o una niña a conducir bicicletas. Alguien podrá decir que es mejor que usemos desde el inicio una bicicleta sin rueditas pequeñas, porque de esta manera se evita luego el paso de tener que dejar de usarlas y porque ahorraremos tiempo: “que se caiga cuantas veces haga falta hasta que aprenda”. Alguien más podrá argumentar que es más razonable que utilice rueditas pequeñas hasta que se familiarice con todo lo que implica conducir una bicicleta, de modo que cuando toque dejar las rueditas sólo deberá concentrarse en la cuestión del equilibrio. Seguramente ninguna de las dos posturas es mejor que la otra en general y dependerá del caso particular del tipo de bicicleta, del terreno, de las características físicas del niño o de la niña, de su actitud, de la seguridad que sea capaz de transmitir quien enseña, etc.

PARTE VI

Las devoluciones en los ejercicios de simulación

- a. Centralidad del tema
 - b. Una destreza más: aprender haciendo
 - c. Aspectos generales: ¿Cómo debe ser una devolución para ser efectiva?
 - d. Aspectos de una crítica adecuada y estilos de aprendizaje. Estudiantes y grupos
 - e. Un modelo de crítica para iniciarse en la capacitación
-

VI. Las devoluciones en los ejercicios de simulación

a. Centralidad del tema

En esta sección nos ocuparemos del tema de las devoluciones, críticas o retro-alimentaciones docentes, que complementan los ejercicios de simulación. Preferimos usar los términos *devolución* o *retro-alimentación*, en lugar de *crítica*, por su connotación positiva. Es que nos interesa hacer énfasis en el aspecto analítico y propositivo de esta tarea docente, que es de suma importancia.

Probablemente esta sea una de las tareas más importantes (sino la más) que corresponden a quienes nos desempeñamos como docentes de técnicas de litigación. Si es cierto que el ámbito más importante para *aprender haciendo* son los espacios de simulación, es cierto también que la tarea que en dicho ámbito desarrollan las docentes y los docentes (las devoluciones) es un aspecto esencial (BROOK *et al.*, 2003: 12-13).

Por ello, quien se adentre en la práctica de la enseñanza de técnicas de litigación debe poner especial atención a los aspectos técnicos que involucra la



realización de retro-alimentaciones a las personas que desarrollan ejercicios de simulación. Enfatizamos la idea: la ejecución de devoluciones docentes es una tarea esencialmente técnica cuya metodología es de suma importancia. No se trata de improvisaciones o recomendaciones más o menos generales, sino de ejercicios específicos y analíticos, a partir de los cuales se puede enseñar y aprender mucho (BROOK *et al.*, 2003: 12-13).

El cometido pedagógico de una retroalimentación es colaborar con el aprendizaje de quienes participan de un grupo de práctica a través de simulaciones, para facilitar que logren avanzar en el dominio de las técnicas de litigación y en su desempeño al utilizarlas. Las retro-alimentaciones nos permiten ofrecerles información específica y concreta sobre sus prácticas, con base en la cual puedan avanzar en el logro de sus metas de aprendizaje.

En nuestro contexto, poner atención a este aspecto también significa tomar en consideración que es un tipo de destreza docente muy poco desarrollada y de la que hemos aprendido poco en nuestra formación como abogadas o abogados. Que el modelo tradicional de enseñanza en nuestras escuelas de derecho sea el de la clase magistral, también tiene impacto en este campo.



b. Una destreza más: aprender haciendo

Al igual que ocurre con las técnicas de litigación, las técnicas para realizar retro-alimentaciones requieren de práctica. Se trata de una práctica reflexiva, que nos debe permitir perfeccionar nuestra capacidad de hacer críticas adecuadas y de facilitar a nuestras alumnas y nuestros alumnos a avanzar en sus niveles de destreza y conocimientos.

Mejorar nuestra capacidad de efectuar retro-alimentaciones efectivas también requiere que nuestro nivel de dominio y análisis sobre las propias técnicas de litigación y sobre conocimientos de derecho procesal se fortalezcan. En la medida que nuestro conocimiento temático se incremente, estaremos en mejores condiciones de ofrecer críticas sólidas.

Pero también debemos cultivar nuestras destrezas docentes, propiamente. De poco servirá a los estudiantes tener frente a su curso a litigantes de gran experticia y experiencia, si estas personas no están en condiciones de usar esa vasta experiencia para entregar retro-alimentaciones eficaces y útiles desde el punto de vista pedagógico.¹⁷

En esta sección ofrecemos algunas guías y recomendaciones acerca de cómo debería ser una crítica efectiva. Creemos que estos consejos pueden contribuir al desarrollo de esta destreza por parte de quienes nos encontramos en el camino de formarse como capacitadores.



c. Aspectos generales: ¿Cómo debe ser una devolución para ser efectiva?

A continuación haremos una exposición sobre los aspectos generales que debería cubrir una retro-alimentación para ser efectiva. Seguiremos en este punto las recomendaciones del Prof. Mauricio DUCE (2013).

Características Generales

DUCE sugiere que para que una retro-alimentación sea efectiva, debe respetar tres principios básicos:

17 A modo de ejemplo podemos pensar: Que una persona sea un gran futbolista o una gran tenista no significa que puedan ser un gran director técnico de fútbol o una gran entrenadora de tenistas. Seguramente sus habilidades y experiencias individuales son una base invaluable para inmiscuirse en el trabajo de director técnico o de entrenadora, pero para pasar de “futbolista exitoso” a “gran director técnico” o de “tenista exitosa” a “gran entrenadora”, deberán recorrer un camino de experiencia y aprendizaje que ya no se orienta a “cómo hago mejor mi performance”, sino a “cómo logro que él o ella, o ellos hagan mejor la suya”. Nuestro amado D1eg0 fue el más grande en la cancha, pero no le ha ido tan bien en el banco de suplentes, hasta ahora.

- Debe ser **Constructiva:** siempre debe tenerse presente que el único fin legítimo de una crítica (como el único fin legítimo de un proceso de enseñanza) es favorecer un proceso de aprendizaje. Por ello, debe tenerse presente que siempre estaremos ofreciendo una evaluación a nuestros alumnos y a nuestras alumnas, que consiste en señalar que han hecho algo de una forma que podría mejorarse o que han hecho algo de la forma en que debe hacerse y que es recomendable afianzar. En general, recibir o vernos expuestos o expuestas a críticas involucra cuestiones emocionales que también impactan en el proceso de aprendizaje. Por lo que siempre será importante poner énfasis en los aspectos positivos o áreas de mejora y entregar las críticas cuidando el contenido, pero también las formas, evitando en todo herir susceptibilidades y ofreciendo información relevante. Nótese que estaremos ofreciendo las retro-alimentaciones a quien ha efectuado una práctica, pero también al resto del grupo, por lo que debemos tener mucho cuidado con nuestro modo y con el contenido de nuestras devoluciones, teniendo en consideración el nivel de exposición que implica para quien ha hecho el ejercicio recibir la crítica frente a las demás personas de su clase. Todo exceso de por parte de quien está frente al curso será pagado en moneda de la confianza de quien se ha puesto en sus manos (practicando) y de quienes debieran efectuar sus prácticas a continuación (las demás personas del grupo).



- Debe ser **Procesable:** nuevamente, este principio tiene una vinculación directa con la finalidad básica de una retro-alimentación. Debe ser procesable en el sentido que le permita a quien la recibe (y al resto del grupo) identificar un área específica que puede mejorar y que además le brinde información útil para tomar acciones concretas y específicas, orientadas a mejorar su desempeño o dominio de las técnicas que está aplicando.
- Debe ser **Oportuna:** las devoluciones también deben ser realizadas en un momento en que quien las reciba pueda aprovecharlas. Más allá de las consideraciones que hemos hecho al hablar sobre la conveniencia o no de interrumpir las simulaciones, es importante pensar en la oportunidad de nuestras intervenciones, en el sentido de cuándo la persona destinataria de las mismas está en condiciones de hacer

un uso provechoso de nuestro aporte. En este sentido, la oportunidad se relaciona con el momento del alumno en su proceso de aprendizaje. Se trata de evitar devoluciones que supongan para los alumnos fijar metas que no están en condiciones de alcanzar. Este aspecto se vincula con la necesidad de aplicar gradualidad en la planificación de las simulaciones.



Para que una crítica pueda ajustarse a estos principios, DUCE realiza las siguientes recomendaciones:

- Las recomendaciones deben ser **específicas**: en la medida que los puntos de devolución sean más precisos y concretos, quien reciba la crítica comprenderá más fácilmente qué le estamos pidiendo que mejore y tendrá mejores oportunidades de hacerlo. Deben evitarse comentarios del tipo “*El ejercicio fue muy bueno*” o “*Tendrías que preguntar con más precisión*”. Esta recomendación contribuye a que una crítica sea constructiva, por no tratarse de una crítica hacia lo personal y también a que sea procesable, en el sentido que entregue información útil para mejorar. Para cumplir con esta pauta se recomienda tomar notas textuales de ejemplos del desarrollo del ejercicio evaluado y hacer recomendaciones específicas sobre los mismos, como mostraremos en el apartado siguiente.



- Las devoluciones deben ser **descriptivas**: al referirnos a la *performance* de una persona, debemos evitar utilizar juicios o valoraciones. La mejor forma de contribuir al aprendizaje es ser precisos en las descripciones de lo que la persona que hizo el ejercicio ha hecho o ha dicho. Se trata de evitar decir “*esto está bien*” o “*esto está mal*”. En cambio, podemos decir “*Cuando Usted preguntó al testigo A, el testigo le contestó X. Si hubiese preguntado B, el testigo probablemente hubiera contestado Z. Z es más conveniente que X para su caso.*”.

- Las devoluciones deben ser **acotadas**: debemos evitar hacer retroalimentaciones con demasiada información. Normalmente, sobre todo con principiantes, luego de un ejercicio los puntos posibles de retro-alimentación serán muchos. Pero no es buena idea ofrecer críticas sobre todos ellos, por varios motivos. En primer lugar, recibir críticas muy cargadas puede frustrar a las personas. En segundo lugar, evitará que puedan concentrarse en uno o dos aspectos que puede mejorar para su próximo ejercicio. Por otra parte, no debemos olvidar que la retro-alimentación también se dirige a todo el grupo y en consecuencia también respecto de quienes integran dicho grupo caben las precauciones sobre el volumen de información. Además es muy probable que cuando se trate de principiantes, el ejercicio se reitera y los errores también, por lo cual, no existe necesidad de marcarlos en una única persona todos juntos y menos tratándose de la primera, puesto que es parte del aprendizaje destacar falencias que se repiten en la práctica.



- Focalizarse en el desempeño** y no en la persona: debemos buscar aspectos de retro-alimentación que la persona pueda mejorar, siguiendo las recomendaciones docentes. Por ejemplo, una crítica que diga “*Tu voz es muy chillona*” o “*Tus ojos son muy grandes*” son observaciones que no le aportan nada a la persona para que pueda aprender. Distinto sería “*Camina mucho cuando hace las preguntas y eso puede distraer al jurado*”, “*Utiliza desproporcionadamente una muletilla para expresarse*” o “*Se acerca demasiado al estrado y eso puede generar incomodidad a quien debe juzgar*”.



En cada uno de estos casos lo que se critica es la práctica, lo que la persona hace (y por tanto puede dejar de hacer) y no lo que la persona es.

- **Comprensible**: finalmente, debemos hacer un esfuerzo por quedarnos seguros o seguras que quien recibe nuestra crítica ha entendido nuestra retro-alimentación cabalmente. La mejor forma de comprobar que esto ha ocurrido es que la persona que recibió la crítica, en

una nueva simulación, muestre un cambio positivo de su desempeño con relación al tema sobre el cuál le hemos dado una devolución. Por ello son relevantes las observaciones que hemos hecho respecto del manejo de los tiempos y de la repetición de ejercicios (mejor tres simulaciones breves que una extensa). También podemos consultar a las y los estudiantes si comprendieron o si están de acuerdo con las observaciones que estamos ofreciendo.

Listas de retro-alimentación

Una recomendación útil para realizar críticas acotadas y precisas es preparar una lista de puntos de recomendación antes de comenzar una sesión de simulaciones. En dicha lista, enumeraremos cuáles son los objetivos pedagógicos específicos para esa sesión en particular. De este modo, lo que podremos hacer es ofrecer a cada participante uno de los puntos de retro-alimentación de la lista, en la medida que los ejercicios de los mismos lo vayan permitiendo. Al final de la sesión, sería deseable haber hecho al menos una devolución sobre cada uno de los puntos de nuestra lista, a las diversas personas que han participado.

Ejemplo

A continuación Mostramos una lista posible de temas de devolución para una sesión de práctica de contra-interrogatorio:

- *Usar preguntas sugestivas*
- *Usar preguntas sugestivas con el énfasis y la entonación adecuados*
- *Usar preguntas sugestivas cerradas de un punto*
- *Usar preguntas sobre hechos, no sobre conclusiones*
- *Mantener control sobre el testigo*
- *Contar con objetivos claros para el contra examen*
- *Ser capaz de continuar con una línea progresiva de contra interrogatorio sin perder el rumbo*
- *Evitar hacer “la pregunta de más”*
- *Hacer avanzar la teoría del caso propia*
- *Dañar la teoría del caso de la contraparte.*
- *Etc.*

De esta manera, la lista se convertirá en nuestra agenda de temas de retro-alimentación. Así, supongamos que la primera persona que participa tiene dificultades para hacer preguntas sugestivas. Entonces, nuestro tema de crítica será para esa persona “La importancia de utilizar preguntas sugestivas en el contra-interrogatorio”. Cuando pase a practicar la segunda persona,

supongamos que también tiene dificultades para hacer preguntas sugestivas, aunque utiliza bien el énfasis en la enunciación de sus preguntas. Entonces, dado que ya hemos hecho una retroalimentación sobre preguntas sugestivas, podremos optar por hacer una devolución sobre “La importancia de hacer un buen uso del énfasis al formular preguntas”, que es nuestro segundo punto de la lista de crítica. Esta vez, no nos detendremos en “las preguntas sugestivas”, ya que hemos podido abordar el tema con la primera participación. Así, siempre que podamos elegir un tema de crítica de la lista del que no hemos hablado, optaremos por esta alternativa, hasta cubrir todos los temas de la lista (que nunca serán más de 8 o 10).

Supongamos que se trata de un grupo de 8 participantes y en la sesión cada quien puede hacer 4 prácticas. Esto significa que en total tendremos 32 prácticas. Si nuestra lista tiene 10 puntos, entonces será lo ideal que al cabo de la sesión hayamos podido hacer 3 devoluciones por cada uno de los 10 puntos de nuestra lista.

d. Aspectos de una crítica adecuada y estilos de aprendizaje. Estudiantes y grupos

Las consideraciones que hemos hecho acerca de los estilos de aprendizaje y de las formas de recibir y procesar información nueva son aplicables también a los momentos en los que se realizan simulaciones y retro-alimentaciones.

Es importante tener esto en cuenta, porque las sesiones de ejercicios de simulación nos ofrecen la oportunidad de trabajar con las cuatro fases de transmisión y procesamiento de la información.

Pero para ello, es fundamental involucrar al grupo entero en el desarrollo de los ejercicios. Debemos estar siempre conscientes que estamos enseñando a la persona que está haciendo un ejercicio, en particular y al grupo, en general.



Cada vez que alguien desarrolla una práctica de simulación estará haciendo experimentación activa sobre la información. Al mismo tiempo, sus compañeros y compañeras estarán trabajando con una experiencia directa si le prestan atención. Si logramos que el grupo se involucre, seguramente las personas que lo integran estarán usando la práctica de su compañera o compañero como

parámetro para pensar cómo harán su propia práctica a continuación (observación reflexiva). Una vez terminada la práctica, cuando realicemos la devolución, dirigida a todo el grupo, estaremos conduciendo un momento de observación reflexiva y cada recomendación será una oportunidad para ofrecer porciones de información a través de conceptualizaciones abstractas.

Así, cuando escojamos un punto de retro-alimentación, es una buena idea elegir aspectos que puedan ser útiles para el grupo, además de serlo para la persona que recibe la devolución de forma particular.

Y cuando realicemos retro-alimentaciones, procuremos dirigirnos a todo el grupo.

e. Un modelo de crítica para iniciarse en la capacitación

A continuación, les presentaremos un modelo particular para la realización de retro-alimentaciones en ejercicios de simulación que ha sido documentado por el National Institute for Trial Advocacy | NITA (BROOK *et al.*, 2003). El método “NITA” no es la única forma de hacer retro-alimentaciones ni debe tomarse como un mandato rígido.

No obstante, sí ofrece una serie de ventajas importantes, sobre todo para docentes que están iniciándose en la enseñanza de técnicas de litigación.

El método tiene pautas específicas de trabajo que favorecen devoluciones que respetan los principios que hemos enunciado. También se trata de un modo de devolución que nos fuerza a ser breves, al tiempo que a actuar con precisión. Esto es muy importante, porque suele ocurrirnos que por cada cinco minutos de práctica entregamos diez minutos de retroalimentación y hacerlo de este modo atenta contra la posibilidad de que el tiempo del aula sea aprovechado prioritariamente para la práctica de las y los estudiantes.

El método “NITA” para devoluciones se organiza sobre una serie de elementos que enunciamos a continuación:

- **Sólo un punto:** ya señalamos que cuando una persona desarrolla una simulación probablemente cometa varios errores que podrían traducirse en sendos puntos de retro-alimentación. Este método recomienda que por cada retro-alimentación a cada participante deberemos escoger solamente un punto y sólo un punto de crítica. Esto permite acortar los tiempos de las devoluciones y ofrecerle a quienes



practican una recomendación concreta sobre la que podrán trabajar cuando repitan el ejercicio. Al mismo tiempo, esta porción de recomendación podrá ser aprovechada por el resto del grupo al momento de desarrollar sus respectivas performances individuales (BROOK et al., 2003: 15).

- **No interrumpir:** otro aspecto de esta metodología es que se opta por no interrumpir mientras cada participante desarrolla su performance. Se espera a que termine, para luego dar una retro-alimentación.
- **Tiempo acotado:** en general se opta por asignar un tiempo muy acotado para cada práctica, suficiente para que el alumno pueda trabajar sobre las recomendaciones previas y para que pueda generar nuevos puntos de crítica para su próximo ejercicio. Con alumnos principiantes, los ejercicios pueden ser muy breves (1 minuto para una porción de alegatos, 3 o 4 minutos para una porción de interrogatorio o contra). A medida que el grupo va avanzando, los tiempos de ejercitación se van estirando (BROOK et al., 2003: 15).
- **Pasos:** el método de devolución tiene cuatro pasos estructurados y secuenciales: i. Título; ii. Repetición; iii. Recomendación; iv. Fundamentación (BROOK et al., 2003: 12-13).



Componentes

A continuación detallamos los pasos de este método de devolución para ejercicios de simulación.

Título

El título de una retro-alimentación cumple una función similar a la del encabezado de una noticia en el periódico. Sintetiza de un modo muy breve, conciso y comunicativo la información que se está por entregar. El título de la retro-alimentación debe cumplir con un cometido similar. Se trata de adelantarse a la persona a quien está dirigida la crítica y al grupo de qué les vamos a hablar y por qué es importante. Luego que termina una simulación, como dijimos, vale la pena distender al grupo. Una vez distendidos (esto puede tomar sólo 3 a 5 segundos), conviene hacer un silencio, con el fin de captar la atención del grupo y entonces presentar el título. El título debe presentarse

de modo enfático y persuasivo, recordemos que es la oportunidad con que contamos para que el grupo y la persona destinataria de la retro-alimentación nos presten atención (BROOK et al., 2003: 12). Como dijimos, debe ser claro y debe expresar por qué es importante el tema que hemos elegido. Mostraremos un ejemplo:

- **Ejemplo 1:** “No usaste preguntas directas para tu interrogatorio y eso está mal”.
- **Ejemplo 2:** “Vamos a hablar sobre las preguntas abiertas y de final abierto en el interrogatorio directo. Es importante porque es la manera en la que podamos lograr una declaración narrativa y evitar que las abogadas y los abogados pongamos palabras en la boca de las personas que declaran como testigos”.

En el segundo ejemplo, el enfoque está puesto claramente sobre cuál es el punto de mejora sobre el que vamos a hablar y porqué es importante ocuparse de él. Además estamos presentando el título de manera propositiva, sin hacer juicios que puedan incomodar a la persona que recibe la retro-alimentación o ponerla

en la necesidad de pararse a la defensiva. El título es nuestra puerta de ingreso al micro proceso de enseñanza de la retro-alimentación, por lo que tiene que ser capaz de preparar a las personas a quienes está dirigido para aprender algo, de convencerlos de que estamos por enseñar algo sobre lo que vale la pena ponernos atención.



Repetición

El segundo paso consiste en repetir con exactitud las palabras de la persona que desarrolló el ejercicio. Si no de manera textual, la repetición debe ser tan exacta como sea posible. Debemos trabajar sobre las palabras cada estudiante, no sobre las nuestras. No se trata de repetir todo el ejercicio, como si fuésemos estenógrafos, sino sólo las porciones relevantes para dar base a nuestro punto de retro-alimentación. Este paso nos permitirá ofrecer una devolución concreta y específica, evitando recomendaciones vagas como “No estuvo tan bien”. Tener la mayor precisión posible sobre la cita de cada estudiante (ojalá ser textuales) nos permite mostrar a quien recibe la crítica que hemos prestado absoluta atención a su trabajo y que lo hemos registrar-lo con precisión y cuidado. El efecto es que de esta manera existen pocas

posibilidades de que la persona destinataria de la crítica se ponga a la defensiva. Finalmente, la exactitud en la referencia a la porción de ejercicio de la que nos ocuparemos es la base fundamental de nuestras recomendaciones (BROOK et al., 2003: 12). Veamos dos ejemplos:

- **Ejemplo 1:** “No utilizaste muchas preguntas sugestivas en tu contra interrogatorio”.
- **Ejemplo 2:** “En tu contra interrogatorio utilizaste las siguientes preguntas:
 - ¿Dónde fue su hermano luego, a la hora de almuerzo?
 - ¿Cómo sabe que no se dirigió a cometer el robo del que lo estamos acusando?
 - ¿Y Usted a qué hora volvió a ver a Javier?



En el primer ejemplo, se trata de una valoración, antes que de una descripción de lo que la persona hizo durante su ejercicio. En el segundo, hacemos una descripción bien específica, tomando las palabras concretas de quien desarrolló la práctica.

Recomendación

Se trata de sugerirle a cada estudiante qué hacer en su próximo ejercicio, cómo puede hacer para mejorar en relación con el punto específico del que nos estamos ocupando. Es importante que no nos enfoquemos en lo que “debería haber hecho”, como en lo que está en condiciones de “hacer en adelante”. La recomendación debe incluir un consejo concreto, ligado a la repetición, ser específica. Así, no es recomendable usar recomendaciones al estilo “La próxima vez, utiliza preguntas sugestivas en tu contra examen.”, sino que se trata de mostrar cómo puede aplicar esta recomendación en la situación concreta (BROOK et al., 2003: 13). Veamos un ejemplo, relacionado con el que utilizamos para el paso de la repetición:

- Ejemplo repetición:** “En tu contra interrogatorio usaste las siguientes preguntas:
- ¿Dónde fue su hermano luego en la hora de almuerzo?
 - ¿Cómo sabe que no se dirigió a cometer el robo del que lo estamos acusando?
 - ¿Y Usted a qué hora volvió a ver a Javier?

Ejemplo recomendación:

“En tu próximo ejercicio, podrías usar preguntas sugestivas como las siguientes:

- *¿Usted se separó de su hermano un momento antes de la hora de almuerzo?*
- *¿Luego de que fueron a lavarse?*
- *¿Y Usted no volvió a verlo durante el receso?*
- *Porque se fue a almorzar con unos amigos, ¿verdad?*
- *¿De hecho, sólo volvió a verlo a las 13:50, no es así?*
- *¿Su horario de almuerzo comienza a las 13.00?*
- *¿Y Usted nos dice que desde unos momentos antes de su hora de almuerzo y hasta las 13.50, Usted no estuvo con Andrés?*

De esta manera, no estaremos dando consejos más o menos genéricos, sino consejos específicos, basados en la experiencia concreta y mostrando precisamente qué camino podría tomar para mejorar su práctica la persona que realizó el ejercicio.

Es muy importante que siempre escojamos puntos de retro-alimentación en los que seamos capaces de dar recomendaciones concretas y adecuadas. A veces ocurrirá que sabemos que algo está mal, pero que no somos capaces de recomendar cómo podría el alumno arreglarlo. Cuando esto ocurra, no es una buena idea optar por ese tema de retro-alimentación.

Fundamentación

El cuarto y último paso es la fundamentación, donde diremos al grupo por qué es importante y útil seguir la recomendación que hemos hecho. También, típicamente, será una buena oportunidad para reforzar cuestiones conceptuales que se vinculan con las recomendaciones dadas (BROOK et al., 2003: 13). De los cuatro momentos, este es en el que más claramente nos dirigiremos al grupo. Será conveniente intercalar fundamentaciones estratégicas con fundamentaciones legales o normativas, ya que ambas son importantes. Siguiendo con el ejemplo que estamos desarrollando, diremos cómo podría ser nuestra fundamentación:



Ejemplo: *“Durante el contra-interrogatorio se permite la utilización de preguntas sugestivas. El motivo es que con las mismas quienes litigan pueden ejercer la contradicción de un modo robusto, mostrando al*

tribunal las debilidades o diversas alternativas en torno a un testimonio. Cuando contra-examinamos testigos nuestro objetivo debe ser mostrar, de modo segmentado, porciones de información que nos ayudan a enfatizar nuestro punto de vista, haciendo avanzar nuestra teoría del caso o dañando la de la contraparte. Las preguntas abiertas, típicamente, permitirán a la persona que declara como testigo reforzar su versión y la posición de mi oponente, a través de la repetición del interrogatorio directo. Usando preguntas sugestivas, mantenemos el control de quien declara y logramos presentar la información que es relevante para nuestro objetivo, de modo preciso y enfático.”

Para resumir, presentaremos el **ejemplo completo** de cómo podría desarrollarse una retroalimentación utilizando este método:

Título:

“Es muy importante utilizar preguntas sugestivas durante el contra-examen de testigos. Estas preguntas nos permiten mantener el control y lograr nuestros objetivos.”

Repetición:

“En tu contra interrogatorio usaste las siguientes preguntas:

- ¿Dónde fue su hermano luego en la hora de almuerzo?
- ¿Cómo sabe que no se dirigió a cometer el robo del que lo estamos acusando?
- ¿Y Usted a qué hora volvió a ver a Javier?

Recomendación:

“Tu objetivo es mostrar que el testigo no puede ayudar a la coartada porque el robo ocurrió entre las 13.00 y las 13.10 hs. y el testigo no conoce, de forma directa, qué hizo el acusado desde antes de las 13.00 y hasta las 13.50.

Para ser más efectivo, en tu próximo ejercicio podrías usar preguntas sugestivas como las siguientes:

- ¿Usted se separó de su hermano un momento antes de la hora de almuerzo?
- ¿Luego de que fueron a lavarse?
- ¿Y Usted no volvió a verlo durante el receso?
- Porque se fue a almorzar con unos amigos, ¿verdad?
- ¿De hecho, sólo volvió a verlo a las 13:50, no es así?
- ¿Su horario de almuerzo comienza a las 13.00?

- *¿Y Usted nos dice que desde unos momentos antes de su hora de almuerzo y hasta las 13.50, Usted no estuvo con Andrés?*
- *¿Usted se separó de su hermano un momento antes de la hora de almuerzo, luego que fueron a lavarse?*
- *¿Y Usted no volvió a verlo durante el receso, porque se fue a almorzar con unos amigos, verdad?*
- *¿De hecho, sólo volvió a verlo a las 13:50, no es así?- ¿Su horario de almuerzo comienza a las 13.00?*
- *¿Y Usted nos dice que desde unos momentos antes de su hora de almuerzo y hasta las 13.50, Usted no estuvo con Andrés, verdad?”*

Fundamentación:

“Durante el contra-interrogatorio, se permite la utilización de preguntas sugestivas. El motivo es que con las mismas quienes litigan pueden ejercer la contradicción de un modo robusto, mostrando al tribunal las debilidades o diversas alternativas en torno a un testimonio (aspecto legal). Cuando contra examinamos a un testigo o una testigo nuestro objetivo debe ser mostrar, de modo segmentado, porciones de información que nos ayuden a enfatizar nuestro punto de vista, haciendo avanzar nuestra teoría del caso o dañando la de la contraparte. Las preguntas abiertas, típicamente, permitirán a quien declara como testigo reforzar su versión y la posición de mi oponente, a través de la repetición del interrogatorio directo. Usando preguntas sugestivas, mantenemos el control de las y los testigos y logramos presentar la información que es relevante para nuestro objetivo, de modo preciso y enfático (aspecto estratégico).”

PARTE VII

Teoría del caso

- a. Introducción
 - b. El caso y la teoría del caso
 - c. ¿Qué es la teoría del caso y qué enseñamos cuando enseñamos teoría del caso?
 - d. Enseñando teoría del caso: ideas y recomendaciones
-

VII. Teoría del caso

a. Introducción

En esta parte del manual nos ocuparemos de algunos de los temas específicos que integran la enseñanza de técnicas de litigación en juicios orales, con el objetivo de ofrecer a las y los docentes herramientas concretas para organizar sus clases y actividades en cada uno de los tópicos que debieran integrar el desarrollo de un curso: teoría del caso, interrogatorios, contra-exámenes, etc.

Probablemente, lograr que quienes participan en un curso de litigación comprendan y logren internalizar y utilizar la herramienta de la teoría del caso, sea uno de los desafíos más complejos que abordamos quienes nos desempeñamos como docentes de litigación oral.

Ello se debe, en parte, a los diversos niveles de análisis que involucra el tema (derecho de fondo, construcción de relato y análisis fáctico y cuestiones relativas a la prueba de un caso). Pero además, se trata de un ejercicio que suele ser ajeno a los ámbitos de formación jurídica. Normalmente, en los diversos cursos y asignaturas dictados en las facultades de derecho el método de trabajo utilizado suele ser el del análisis dogmático de normas, lo que incluye herramientas de interpretación y de clasificación de normas y elementos legales. También suelen efectuarse abordajes sobre casos de jurisprudencia o análisis de casos hipotéticos. Pero en general se utilizan situaciones problemáticas donde los hechos están fijados en el ejercicio y donde suele analizarse el caso desde la óptica de un hipotético tribunal imparcial. Sin embargo, aún

bajo estas condiciones, los cursos de derecho suelen dedicar sólo una pequeña fracción de tiempo a este tipo de actividades pedagógicas.



La herramienta de la teoría del caso, en cambio, involucra un análisis que incluye los aspectos legales de un caso (teoría jurídica), pero también los aspectos fácticos (teoría fáctica o narrativa) y los aspectos probatorios (teoría probatoria). Además, se trata de un instrumento que no se aplica a situaciones fácticas rígidas,

sino a situaciones fácticas dinámicas, que deberán ser construidas por la persona que litiga con base en diversas versiones sobre los mismos hechos, obtenidas de relatos, de documentos o de otras fuentes de información (objetos materiales, etc.). Por otra parte, se trata de un recurso analítico que parte de la idea que la construcción de un caso está ligada a la representación de un interés y de una parte procesal concretas. Así, dado un caso particular, serán diversas las teorías del caso que construirán las partes enfrentadas (en materia penal, acusación y defensa; en materia civil, actora y demandada) (LORENZO, 2012: 134-160; HEGLAND, 1995: 81-88; MORENO HOLMAN, 2012: 41-87; McELHANEY'S, 2006: 17-23; MOORE *et al.*, 1996: 10-22; GOLDBERG, 1994: 55-73; LUBET, 2009: 9-13; BERGMAN, 1995: 19-55; MAUET, 1992: 371-383).

De tal modo, al momento de prepararnos para la enseñanza de este tema, debemos tomar en consideración que nos enfrentamos a la enseñanza de un esquema de análisis que no hemos enseñado con habitualidad y que el alumnado no está habituado a utilizar.

En definitiva, vale la pena tomarse el tiempo necesario para preparar el tema, las actividades y los objetivos de trabajo. Pero también será fundamental trabajar sobre la idea que nuestra tarea docente no es estática, sino dinámica. En consecuencia, quizás los mayores frutos serán obtenidos a partir de un trabajo sistemático y sostenido, clase a clase y curso a curso, desarrollando las estrategias docentes que mejores resultados nos brinden; y documentando nuestra propia experiencia.

b. El caso y la teoría de caso

Un punto de partida que puede ser de gran utilidad es el de plantear nuestro curso de la mano de un caso concreto.¹⁸ A menudo será más sencillo lograr

18 Junto con este manual de ejercicios, hemos desarrollado un manual de casos para litigación que podrán utilizar para el desarrollo de sus cursos.

explicaciones más eficaces a partir de ejemplos concretos. Por ello es una buena idea vincular nuestro curso a un caso concreto con el que podamos trabajar durante el desarrollo del mismo, clase a clase. Este caso constituirá un punto de referencia que nos facilitará la disponibilidad de ejemplos concretos de estrategias del caso, de evidencia, de interrogatorios, contra-exámenes, alegatos, etc. Al mismo tiempo, servirá como punto de referencia para el grupo de estudiantes. Así, aprovecharemos también el caso como herramienta de explicación de conceptos, en la medida que muchas de las personas que toman parte de un curso cuentan con un perfil de adquisición de contenidos más vinculado a lo práctico.

En términos prácticos, previo al inicio de todo curso (sea un curso de grado o un curso especial) recomendamos que junto con el material teórico (manual de litigación), se defina como material de trabajo un caso hipotético determinado, con la consigna que quienes participan del programa deberán haber estudiado el caso antes del inicio del curso. Al mismo tiempo, preparémonos para utilizar este mismo caso a lo largo del desarrollo de los diversos temas y ejercicios de litigación: alegatos, interrogatorios, teoría del caso, contra-exámenes, etc.

Con este fin, utilizaremos un caso de fantasía a modo de ejemplo en el desarrollo del texto. Se trata de una versión adaptada del clásico cuento de *Los tres cerditos*. Suele ser una buena idea utilizar casos de este tipo, con este nivel de sencillez, para ejercicios y explicaciones iniciales. Este tipo de casos nos permite concentrarnos en cuestiones relativas a las propias técnicas de litigación, sin enredarnos en la complejidad de los hechos de un caso “real”.

Había una vez, tres hermanos cerditos que vivían en el bosque. En el mismo bosque vivía un lobo que muchas veces, al encontrarlos, los perseguía para comérselos, según refieren los tres cerditos al día de la fecha. La liebre dice haber visto y oído cuando el lobo una vez corría al cerdito más chico, gritando “-¡Te voy a comer!”, con los ojos inyectados en sangre y desorbitados, chorreando babas. La tortuga refiere un episodio similar con el cerdito del medio. El hurón dice que una vez vio una situación semejante pero que conoce bien al lobo y que sabe que prefiere comer cordero y que le gusta mucho asustar a la gente, que no cree que sea cierto que se lo quisiera comer, que según le dijo su primo el lémur, que es abogado, eso es algo “animus iocandi”.

El cerdo mayor ha declarado que, como el malvado lobo siempre los estaba persiguiendo para comérselos, un día les dijo a los hermanos: “- Tenemos que hacer una casa para protegernos de lobo.

Así podremos escondernos dentro de ella cada vez que el lobo aparezca por aquí.”

El hermano del medio ha declarado que esto es así y que a él y al menor les pareció muy buena idea, pero que no se ponían de acuerdo respecto a qué material utilizar. Que al final, y para no discutir, decidieron que cada uno la hiciera de lo que quisiese.

El más pequeño dice que él en realidad no estuvo en la reunión con el mayor. Que mucho no lo banca porque se cree que lo sabe todo. Que el del medio le dijo lo que habían planeado y que él optó por utilizar paja, para no tardar mucho y poder irse a jugar después, porque en realidad a él le parecía que el “-Lobo es un poco loco pero que no le parecía capaz de hacer las cosas que decía”.

El mediano dice que prefirió construirla de madera, que era más resistente que la paja y tampoco le llevaría mucho tiempo hacerla. El hermano mayor asegura que la decisión de su hermano del medio ha sido movida por la avaricia.



El mayor dice que pensó que aunque tardara más que sus hermanos, lo mejor era hacer una casa resistente y fuerte, con ladrillos. Dice que él siempre fue más responsable que sus hermanos menores, que siguen siendo unos “cortados verde”. “- Además, así podré hacer una chimenea con la que calentarme en invierno.”, declaró el mayor.

Lo cierto es que en el curso del mismo mes los tres se hicieron una casa cada uno, en el barrio cerrado “La Granja de los Animales”. El administrador del country dice que el hermano menor tardó una semana en la construcción, el mediano, diez días y el mayor, cuatro semanas.

La tarde del hecho por el que acusa la Fiscalía, una cámara de seguridad del barrio cerrado, muestra que en el momento de lo sucedido, el día 4 de enero de 2018, entre las 18:00 y las 19:00, los tres cerditos estaban cada uno en su casa.

Los registros muestran que a las 19:07 el lobo saltó el cerco que dividía al barrio cerrado “La Granja de los Animales” del barrio “Bosque Alegre”, a la altura del club-house.

Se observa que el lobo se dirigió a la casa de paja del cerdito menor y que permanece en el lugar. No se logra ver bien que ocurrió en el momento porque el lobo queda oculto tras un árbol. Se ve que camina hasta la puerta de la casa.

El cerdo menor dice que más o menos a esa hora el lobo llamó a la puerta. Que él estaba viendo Netflix y que escuchó al lobo. Que reconoció su voz y que le decía “-Dale cerdito, no seas malo y déjame entrar...”. Dice que le dijo “- ¡No! ¡Eso ni pensarlo!” y que el lobo le dijo “- ¡Pues soplaré y soplaré y la casita derribaré!”.

El cerdito dice que el lobo empezó a soplar y a estornudar y que a raíz de ello la casa acabó viniéndose abajo. El registro de las cámaras muestra que la casa se deshizo a las 19:11. Las pericias efectuadas por el castor dicen que “No se puede concluir con precisión cuál fue la causa del derrumbe”. El registro muestra que el cerdo menor sale corriendo de entre las ruinas de su casa en dirección a la casa de madera del hermano del medio y que se dirige al sector de la entrada de la casa. La cámara no toma ese sector, sino sólo un lateral de la casa.

El cerdo menor dice que él “- Salió corriendo y que se refugió en lo de su hermano, que le golpeó la puerta y lo dejó entrar”.

Ambos hermanos dicen que el lobo golpeaba la puerta “- con furia”, y que les gritaba “¡Chanchos de porquería, abran la puerta o los voy a hacer chorizo!”. Que ellos dijeron “- ¡No! ¡Eso ni pensarlo!”. Y que entonces el lobo les dijo “¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré!”.



Los registros de las cámaras muestran al lobo dirigirse a la puerta de la casa de madera a las 19:14. También muestran que la casa se desploma a las 19:17. El castor también hizo una pericia y en la misma concluye que “Si bien todo indica que la casa se ha caído por una fuerza aplicada sobre su frente, también debe tenerse

en cuenta que los cimientos eran defectuosos y que los refuerzos de la estructura no estaban debidamente apuntalados.”.

El hermano menor y el del medio dicen que los soplidos eran fuertísimos y que la casa crujía mientras el lobo soplabá, hasta que se cayó.

Los registros muestran que los dos hermanos menores corren desde la casa de madera derrumbada hasta la casa de cemento del hermano mayor, a las 19:18, después de verse una escena que muestra una suerte de discusión entre el lobo y los hermanos menores.

La cámara enfoca con claridad el frente de la casa de cemento y muestra cómo los dos cerdos chicos golpearon la puerta de su hermano mayor y cómo éste les abrió la puerta y los hizo pasar. También muestran que a las 19:27 el lobo se para frente a la puerta de la casa de cemento y comienza a golpear la puerta y a gritar, por un lapso de 5 minutos y que luego comienza a soplar la puerta de la casa, durante otros 5 minutos más, hasta las 19:37. A esa hora muestran que el lobo rodea la casa y se dirige hacia la parte de atrás, donde está ubicada la chimenea de la casa y donde hay una puerta trasera de ingreso. En la imagen se pierde de vista porque la cámara no alcanza esa parte de la casa.

El hermano mayor de los cerdos declaró que después que entraron sus hermanos el lobo fue a su casa y empezó a golpear la puerta y que gritaba “¡Abran la puerta! ¡Hoy me los como o me los como!”. Que no le abrieron y que el lobo siguió golpeando y que luego sintieron como soplabá y que la puerta y las ventanas de la casa vibraban muy fuerte con el soplido.

Que entonces, después de un rato el lobo les dijo “- ¡Ja! ¡Pensaban que de mí iban a librarse! ¡Subiré por la chimenea y me los comeré a los tres!”. El menor de los cerdos dice que entonces, luego de unos instantes, comenzaron a sentir ruidos en el techo y la chimenea. Que entonces él agarró el teléfono para llamar al 911, pero que el mayor le dijo “-Dejá ese teléfono, hoy terminamos con esto”.

El hermano del medio dice que entonces el mayor les pidió ayuda y que entre los tres llenaron la chimenea de leña y prendieron fuego y sobre el fuego pusieron un gran caldero con aceite, que unos minutos después comenzó a hervir.



Minutos más tardes, el cerdo mayor relata que sintieron ruidos por la chimenea y un gran ruido cuando el lobo cayó por el conducto de la misma. Que luego del impacto en el caldero salió aullando por la puerta y que no supo más de él.

Los registros de las cámaras muestran que a las 19:53 el lobo sale corriendo desde la puerta del frente de la casa de los cerdos, en los registros se lo ve que se mueve con mucha dificultad y que estaba todo pelado.

Luego de correr un trayecto equivalente a unos 40 metros, el lobo se desploma en el piso. El servicio de emergencias fue llamado por el oso perezoso, guardia del country y levantó al lobo y lo llevó al hospital. La garza médica ha informado que el lobo sufría quemaduras de tercer grado en el 80% del cuerpo y que el paciente murmuraba cuando llegó a la sala de emergencias y decía “-Fue una trampa, fue una trampa” y que luego perdió el conocimiento.

El comisario lechuza ha tomado otros testimonios. La corzuela dice que a ella también había intentado comérsela pero que como ella es más rápida no podía alcanzarla. Que se notaba que estaba hambriento, que había visto que se le notaban las costillas al lobo. Lo mismo declaró el conejo. El puercoespín dice que él no cree que el lobo sea capaz de comerse a nadie, que lo conoce de chico y que es buen tipo. La comadreja, por su parte, dice que ella no conoce al lobo, pero que sí conoce a los cerdos y que son una porquería de animales, que sabe que los tres se hicieron una casa en un country con plata que se roban del alimento balanceado de las vacas y que prestan plata en las carreras de caballos. Que son usureros y que contratan los servicios del lobo para hacer las cobranzas, que para ella el lobo es pata de plomo de los chanchos.

La Fiscalía acusa al lobo por tres hechos de tentativa de homicidio.

Recomendamos utilizar casos de este tipo para los momentos iniciales de los cursos, con los que poder trabajar y practicar a través de una herramienta que no suponga mayores complicaciones desde lo fáctico ni desde lo jurídico.

c. ¿Qué es la Teoría del Caso y qué enseñamos cuando enseñamos Teoría del Caso?

Sin pretender desarrollar el tema de la Teoría del Caso a nivel teórico (aspecto abordado en la literatura sobre litigación a la que ya hemos hecho

referencia), diremos que la teoría del caso, según las diversas versiones doctrinarias, refiere a una herramienta analítica para el análisis y preparación de un caso, en un contexto de un procedimiento adversarial y oral.

De este modo, se constituye en un aparato analítico que brinda a quienes litigan la posibilidad de estudiar y proyectar su caso, y de tomar decisiones sobre el mismo en el marco de un proceso adversarial, ya sea para preparar un juicio o para tomar decisiones tempranas con respecto a medidas cautelares y/o a salidas alternativas al juicio oral (LORENZO, 2012: 134-160; HEGLAND, 1995: 81-88; MORENO HOLMAN, 2012: 41-87; McELHANEY'S, 2006: 17-23; MOORE *et al.*, 1996: 10-22; GOLDBERG, 1994: 55-73; LUBET, 2009: 9-13; BERGMAN, 1995: 19-55; MAUET, 1992: 371-383).



Con relación al juicio oral, permite a quienes litigan estudiar y preparar su caso a través de un método y al tribunal (juez o jueza que dirigen el debate) identificar los límites de las reglas particulares del caso (pertinencia y procedencia de la actividad de las partes).

Esta tarea analítica gira en torno a tres aspectos centrales: i. Los hechos del caso; ii. La evidencia del caso; y iii. Los aspectos legales del caso. Dicho en otras palabras: teoría fáctica, teoría probatoria, teoría jurídica; relato, pruebas, calificaciones legales, etc.¹⁹

Nuestra tarea docente en cuanto a la teoría del caso consistirá en facilitar la comprensión teórica de esta herramienta analítica e iniciar a las y los estudiantes en la utilización de la misma para el análisis de casos que puedan emular los casos con los que se toparía quien trabaje como litigante en el ejercicio de su profesión, ya sea como actor o como defensora. Se trata de promover el desarrollo de habilidades que permitan manejar estas tres dimensiones (evidencia, hechos y normas) con corrección lógica (evitando falacias ocasionadas en saltos de dimensión)²⁰ y con orientación al desarrollo de estrategias de persuasión.

19 En la literatura sobre litigación adversarial existe cierto consenso en identificar estos tres componentes de la teoría del caso. Sobre el tema recomendamos completar esta breve referencia con bibliografía específica sobre teoría del caso (LORENZO, 2012: 134-160; HEGLAND, 1995: 81-88; MORENO HOLMAN, 2012: 41-87; McELHANEY'S, 2006: 17-23; MOORE *et al.*, 1996: 10-22; GOLDBERG, 1994: 55-73; LUBET, 2009: 9-13; BERGMAN, 1995: 19-55; MAUET, 1992: 371-383).

20 Uno de los problemas más habituales en la construcción de argumentos legales es confundir cuestiones de hecho (fácticas) con cuestiones legales (jurídicas). Por ejemplo: “- *El hecho está mal calificado, no es un robo, porque no está acreditado que haya ejercido violencia*”. En el ejemplo, se confunde el plano

Estos objetivos requerirá de diversas instancias docentes de trabajo: presentación del tema, explicaciones, discusiones, nuevas explicaciones, ejercitación, trabajos individuales y grupales, puestas en común, etc.

Aplican a la enseñanza de este tema y de todos los tópicos que abordaremos en adelante las ideas y recomendaciones que hemos realizado en los primeros capítulos del manual, relativas al modo de organizar una clase activa, buscando alternar momentos destinados a la transmisión de contenidos y al procesamiento de los mismos.

A continuación ensayaremos un esquema sugerido a través del cual preparar clases y actividades para la enseñanza de la teoría del caso.

d. Enseñando teoría del caso: ideas y recomendaciones

El abordaje de la teoría

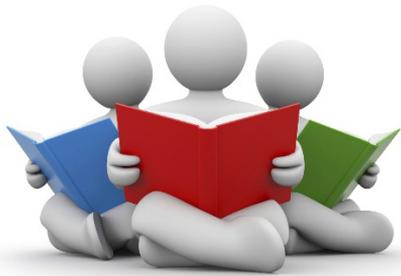
Quizás la primera tarea docente para poder abordar la enseñanza teórica de la teoría del caso sea encontrar una literatura con la que podamos sentirnos a gusto. Existen varias publicaciones en español sobre el tema y cada una tiene sus particularidades.²¹ Recordemos que no se trata de un concepto dogmático, sino de una herramienta práctica. En consecuencia, es importante trabajar con un modelo que nos resulte confortable y amigable.

A la hora de presentar el tema desde el punto de vista teórico, la recomendación más útil que probablemente podamos ofrecer sea que debemos abandonar la pretensión de lograr que un grupo de estudiantes “vírgenes” pueda aprehender el tema desde un punto de vista teórico, solamente a partir de las explicaciones que podamos ensayar dentro de un salón de clases. Por buena que sea nuestra explicación.

Ya hemos insistido en la importancia de planificar nuestras clases en sintonía con consignas de trabajo individual fuera del aula.

jurídico (bien o mal calificado), con el probatorio (no está acreditado o probado que haya habido violencia). Una determinada situación fáctica puede estar bien calificada (Yo digo: “Juan le pegó a Pedro y cuando Pedro se agarró la nariz le quitó su billetera y salió corriendo, luego cometió el delito de robo”), sin que ello involucre cuestión probatoria alguna (Supongamos que no hay evidencia de que le haya pegado). En el ejemplo, en todo caso tendré dificultades para probar mi caso y en consecuencia podré perder el juicio, pero ello no significa que esté “mal calificado el hecho” (si el hecho incluye violencia de Juan a Pedro, más desapoderamiento de la billetera de Pedro, entonces estará bien calificado como robo). En todo caso, podríamos decir que no hay evidencia para probar dicho hecho, pero entonces no se trata de “cambiar la calificación legal”, sino de “cambiar el hecho imputado”, lo que probablemente acarree la consecuencia de cambiar (luego) la figura jurídica a imputar, pero como consecuencia del cambio en el hecho imputado, no como consecuencia de la existencia o inexistencia de evidencia.

21 Sólo a modo enunciativo: DUCE, Mauricio y BAYTELMAN, Andrés: Litigación Oral. Juicio Oral y Prueba; LORENZO, Leticia: Manual de litigación; MORENO HOLMAN, Leonardo: Teoría del caso; BERGMAN, Paul: La defensa en juicio.



El tema “teoría del caso” es un tema en que esta recomendación aplica de un modo central: **es fundamental promover que las y los estudiantes hayan hecho una lectura previa del material teórico incluido en la bibliografía del curso.**²²

Junto con ello, recomendamos vehementemente incluir en la lectura previa un caso con el que trabajar. Esto nos dará la posibilidad de interactuar sobre una plataforma común de contenidos y de ejemplos concretos de situaciones prácticas que facilitarán enormemente nuestra tarea.

Siguiendo este camino, nos encontraremos ante un curso con que ya cuenta con una primera visión sobre el tema respecto del que trabajaremos. Esta premisa, recomendable en general, cobra importancia en este tópico.

Los ejes sobre los que desarrollar la explicación teórica del tema serán, como ya vimos la cuestión fáctica (el relato), la cuestión probatoria y la cuestión jurídica.

Se trata de explicar que dado un caso, como litigantes, nos toca identificar cuál es la proyección jurídica del mismo, para lo cual tendremos que hacer una evaluación de la evidencia y una proyección acerca de qué tipo de relato puede sustentarse en la misma.

Uno de los conceptos sobre los que la literatura aborda el tema es el de las “proposiciones fácticas”, que suelen definirse como “afirmaciones acerca de los hechos del caso que, si son probadas (o si el tribunal las cree), tienden a fortalecer o a sustentar al menos uno de los elementos de la teoría jurídica (LORENZO, 2012; DUCE *et al.*: 2005; MORENO HOLMAN: 2012).

Si optamos por este modelo de teoría del caso será importante explicar qué es una proposición fáctica y qué relación tiene con las evidencias de mi caso, con los aspectos legales del mismo y con la construcción de un relato.

Otra opción es comenzar a trabajar a partir de la evidencia, identificar en primer término qué hechos pueden ser probados de manera indubitable (hechos no controvertibles) para luego construir posibles relatos que se ajusten a los hechos susceptibles de ser controvertidos y finalmente analizar cómo podrían subsumirse los mismos en las normas legales (así, por ejemplo, MOORE *et al.*, 1996: 23-58).

Cuando trabajemos con principiantes, organizar una explicación acerca de cómo elaborar una teoría del caso que incluya la selección de una figura legal, la construcción de proposiciones fácticas (relatos) que sostengan cada uno de los elementos de la figura legal y la organización de la evidencia que

22 Sobre estrategias para promover la lectura en forma previa a la clase recordamos lo dicho sobre los controles de lectura.

podremos utilizar para sustentarla suele simplificarse si trabajamos desde la lógica de quien acusa. Ello se debe a que la acusación construye teorías del caso escogiendo un tipo penal y preocupándose por configurar un relato que cubra cada uno de los elementos jurídicos y que sea susceptible de ser probado en todos sus aspectos utilizando la evidencia del caso.

Normalmente nos resultará conveniente usar figuras legales más o menos simples y al mismo tiempo figuras que tengan por lo menos dos o tres elementos típicos claramente identificables. Así podremos utilizar una figura como la de “hurto”, cuyos elementos serán: i. apoderamiento; ii. ilegítimo; iii. cosa; iv. mueble; v. total o parcialmente ajena.

Una forma de comenzar suele ser, dado un caso, plantear una teoría jurídica (hurto, estafa, etc.) y a partir de cada elemento de la teoría jurídica identificar cuáles son las afirmaciones sobre los hechos del caso que pueden respaldar a cada elemento de la teoría jurídica (proposiciones fácticas), para luego pasar a analizar qué prueba tiene disponible el caso para sostener cada una de las mismas.

Quizás este sea el esquema más habitual en la enseñanza de este tema y es común que la estrategia sea hacer una construcción participativa de la teoría del caso. DUCE y BAYTELMAN (2005), BERGMAN (1995) y LORENZO (2012) proponen este esquema de trabajo.

Ello nos lleva a ocuparnos de nuestro próximo tema: tablas y esquemas para la organización de la teoría del caso.

Tablas y esquemas

Con base en esta división tripartita de hechos, prueba y derecho suelen diagramarse tablas o esquemas que se utilizan para elaborar o para organizar la teoría del caso.

A continuación mostramos el tipo de tablas a las que nos referimos.

El modelo más básico se corresponde como un esquema como el que muestra la figura número 1.

Figura 1. Cuadro de la Teoría del Caso.

Hechos	Pruebas	Derecho
El soplido del lobo provocó el derrumbe de la casa de paja del cerdito menor.	Relato del cerdito menor. Video de vigilancia del country “Granja de los Animales”	“destruyere” (189 C.P.)
La casa que destruyó el lobo pertenecía al cerdito menor.	Escritura de la casa.	“ajena” (189 C.P.)

Este formato o herramienta para la construcción de la teoría del caso puede ser un buen comienzo. De todas maneras, debemos evitar fanatizarnos con la completitud del “cuadrado”. No debemos esperar (sobre todo en ejercicios grupales más o menos numerosos) lograr el objetivo de esquematizar la teoría del caso completa y perfectamente. Se trata de un recurso pedagógico y lo importante será poder mostrar la utilidad de la herramienta, pero el trabajo de una teoría del caso completa debiera ser reservado para el trabajo individual o en grupos pequeños.

Existen otros formatos de teoría del caso que estructuran la información de maneras distintas, más o menos complejas.

A continuación mostramos una opción que complejiza el análisis, comparando en el mismo esquema la teoría de la fiscalía y la de la defensa.

Figura 2.

ESTRUCTURA JURÍDICA DE LA TEORÍA DEL CASO	DEFENSA.	FISCALÍA.
1. Cuando: a) Referente amplio: b) Referente específico:	1 de junio del 2015. A la 9h00 a 13h45 aproximadamente.	1 de junio del 2015. A la 13h30 aproximadamente.
2. Donde:	Sector feria libre: calle General Escandón y Av. De las Américas.	Sector feria libre: calle General Escandón y Av. De las Américas.
3. Quien hizo:	Atacante desconocido.	Sr. Jaime Patricio Barrera Quituisaca.
4. Que hizo:	En ese momento se encontraba Trabajando.	Ataque con un palo de madera.
5. A quien se lo hizo:	Sra. Rosario María Pintado Castro. Sr. Tobías Gilberto Ortega Vanegas.	Sra. Rosario María Pintado Castro. Sr. Tobías Gilberto Ortega Vanegas.
6. Circunstancias de: a) Modo: b) Instrumento: c) Otras:	Trabajaba vendiendo accesorios de celulares y de carro en el sector Feria Libre. Celulares y accesorios de carro.	Ataque violento Con un palo de madera. Huyo de la escena de hecho
7. Resultado de la acción:	Nada relevante penalmente.	La muerte de Rosario María Pintado Castro. Lesiones que provocan la pérdida del ojo de Tobías Gilberto Ortega Vanegas.
8. Móvil de la acción:	Ninguna relevante penalmente.	Facilitar que la casa de las víctimas pase a ser propiedad de: María, se desconoce el apellido.

En la tabla que copiamos, el modelo de análisis no parte de los elementos de una teoría jurídica, sino de responder preguntas sobre el hecho motivo de litigio: qué, cómo, cuándo, dónde, quién, etc.

En la segunda y tercera columnas se analizan las proposiciones fácticas que buscarán sostener cada una de las partes en litigio. Esta tabla no se ocupa del análisis detallado de las evidencias.

Otros modelos podrían organizarse de un modo más complejo, combinando ambas variantes:

Figura 3. Teoría del Caso.

Teoría Fáctica	Fiscalía	Defensa
Qué		
Cómo		
Cuándo		
Dónde		
Quién lo hizo		
A quién se lo hizo		
Circunstancias de modo		
Resultado de la acción		
Móvil de la acción		
Teoría Jurídica del caso	Fiscalía	Defensa
Acusación por homicidio simple	Homicidio simple: Matar Otro Dolo	Legítima defensa: Agresión ilegítima Falta de provocación suficiente Racionalidad del medio empleado
Teoría Probatoria	Fiscalía	Defensa
Qué, se acredita con:	Testigos 2, 3 y 5	
Cómo, se acredita con:	Testigos 2 y 3, perito 1, objeto 7	
Cuándo, se acredita con:	Etc.	
Dónde, se acredita con:		
Quién lo hizo, se acredita con:		
A quién se lo hizo, se acredita con:		
Circunstancias de modo, se acredita con:		
Resultado de la acción, se acredita con:		
Móvil de la acción, se acredita con:		

Estas son algunas variantes y a estas alturas habrá muchas más. Incluso, en países como EEUU se comercializa *software* bastante completo para organizar teorías del caso en estudios jurídicos.²³

Uno de los inconvenientes que acarrea el uso de este tipo de tablas, sobre el que debemos estar alertas, es que de algún modo pueden dar lugar a una mirada más o menos estática de la utilización de la teoría del caso como herramienta. Corremos el riesgo de instalar que la teoría del caso es un “cuadrado” que se completa una vez, luego de leer el caso, y que nos mantendrá con las manos atadas durante el desarrollo del mismo.

Esto no es así. La elaboración de la teoría del caso es un proceso esencialmente dinámico. Si identificamos un esquema de una teoría del caso con una página de papel en la que completamos una tabla, pues entonces debiéramos pensar que en el análisis de un caso tendríamos que completar y desechar cuatro, cinco o diez hojas de borrador, antes de quedarnos con una teoría del caso que resulte más o menos madura para trabajar lo que resta del litigio de un caso.

Este proceso normalmente ocurre dentro de nuestra cabeza.

Pero es fundamental insistir en el carácter dinámico de la herramienta. En este sentido, quizás sea más adecuada a lo visual una figura como la que sigue:

Lo que queremos enfatizar es que una vez que, luego de leer el caso (legajo, carpeta, expediente, etc.) construiremos provisoriamente un relato (teoría fáctica). Una vez que lo hemos hecho deberíamos evaluar en qué medida nuestro relato se ajusta a las diversas evidencias y poner a prueba el mismo (teoría probatoria). También necesitaremos una evaluación sobre qué teoría jurídica resulta adecuada a nuestro caso (hurto, robo, extorsión, etc. para el caso de la fiscalía; inocencia, duda razonable, legítima defensa, etc. para el caso de la defensa). A partir de entonces habrá que volver sobre los tres elementos cuantas veces sea necesario, buscando contradicciones, faltas de completitud, faltas de credibilidad, etc. Este ejercicio deberá ser ejecutado cuantas veces sea necesario.

Por otra parte, a medida que se vayan desarrollando diferentes instancias, tales como la audiencia de *voir dire*, la presentación inicial del caso en el juicio (alegatos de apertura), interrogatorios y contra-interrogatorios, objeciones o los alegatos de la contra parte, esta teoría del caso deberá continuar en movimiento permanente, buscando ajustar lo que sea necesario para maximizar las posibilidades de triunfo de cada una de las partes: esto es, convencer al tribunal o al jurado que debe otorgarle la razón.

23 Ver, por ejemplo “CaseMap”, disponible en <https://www.casemap.com/aboutus/contact.asp>

Trece elementos para la construcción de una teoría del caso

A continuación nos ocuparemos de una serie de elementos que pueden utilizarse para la construcción de una teoría del caso. Que propongamos 13 elementos no significa que este sea un número cerrado. La numeración de los mismos tiene un objetivo pedagógico que se relaciona con la idea que al trabajar en clase el tema de teoría del caso conviene acotar y pautar el trabajo, con el fin de evitar que quien termine trabajando lo que le parezca importante, sin posibilidad de compartir con el resto de la clase. Por otra parte, debemos recordar que se trata de un análisis complejo, por lo que hemos de tratar de sistematizar las actividades y discusiones con el objetivo de hacer rendir el tiempo de trabajo.

Cada uno de los elementos que trataremos puede ser fusionado o subdividido, según convenga para las ejercitaciones. Sólo pretendemos ofrecer un menú de ítems que faciliten la organización del trabajo.

a. Testigos

Uno de los elementos fundamentales con los que construir un caso son las personas que podrían declarar en un juicio y sus testimonios. Por ello, será uno de nuestros elementos para el análisis de la teoría de caso. Ocurre que cuando planificamos el litigio de un caso debemos realizar una semblanza de cada una de las personas que pueden ser potenciales testigos de un caso y de cada uno de los testimonios documentados en un caso, en la medida que puede/suele ocurrir que se haya documentado más de una versión de la misma persona durante el desarrollo de una investigación. En definitiva, un ejercicio necesario será identificar las y los potenciales testigos de un caso, hacer una evaluación acerca de quién podría valerse de cada uno de dichos testimonios (testigos de la acusación y testigos de la defensa), y analizar los mismos, con el fin de evaluar cuáles son los elementos de cada uno que favorecen nuestro caso o que lo perjudican.

También deberemos planificar nuestros objetivos respecto de cada potencial testigo (propios y de la contraparte). Es importante trabajar esta cuestión en la medida que necesitamos enfatizar la idea que no siempre es necesario o conveniente intentar desacreditar a las o los testigos de la contraparte.



Cuando se trate de casos reales, es fundamental hacer un listado tanto de las personas cuyo testimonio efectivamente tenemos registrado, como los que no tenemos, pero nos gustaría tener. Esta lista se convertirá en una agenda de las tareas que tenemos pendientes.

b. Evidencia física o material

Otro grupo de elementos que deberemos identificar, clasificar y analizar está constituido por la evidencia física o material (instrumentos como armas, ropa, rastros biológicos, elementos con rastros biológicos, herramientas utilizadas para la realización del delito acusado, etc.).

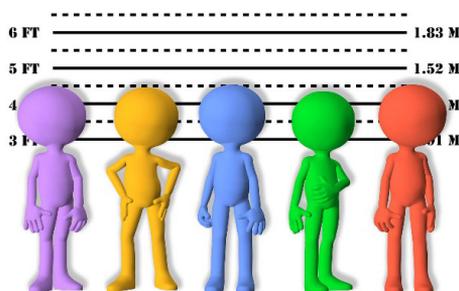
Es importante identificar cuál es la evidencia disponible, cuál será útil o necesaria para nuestro caso y por qué, identificar a través de qué testimonio podremos introducirla en el juicio como prueba, evaluar las condiciones de regularidad de su obtención (adelantando fortalezas y debilidades), etc.

c. Declaraciones previas

Debemos identificar las declaraciones previas disponibles en el caso, brindadas por cada potencial testigo del caso (testigos favorables a nuestro caso y también al de la contraparte). Es importante el trabajo con las mismas, sobre todo en los casos en que contemos con más de una declaración para una misma persona. El trabajo con estas declaraciones consistirá en identificar qué elementos son útiles o dañinos para nuestro caso y sistematizar esta información para tenerla disponible para la ejecución de interrogatorios y contra-interrogatorios. Además, será importante identificar las contradicciones que pueda haber entre las diferentes declaraciones de una misma persona, ya sea para adelantar esta debilidad durante un interrogatorio directo o de planificar la estrategia adecuada para cuestionar su credibilidad (cuando se trate de testigos de la contraparte que nos interesa desacreditar).

d. Procedimientos de Identificación (durante la investigación)

Un punto que suele ser importante en buena parte de los casos en los que eventualmente pueda llegarse a un juicio son los procedimientos de identificación que han sido realizados por parte de testigos cuya credibilidad puede ponerse en crisis. En esta categoría ubicamos a los reconocimientos espontáneos, los impropios, los reconocimientos fotográficos, en rueda de personas, de voz, a través de procedimientos técnicos de mejoramiento de imágenes, etc. Cada uno de estos



elementos requiere de especial atención, en la medida que es común que de ellos dependa la acreditación de la participación de la persona acusada en el hecho investigado. Por ello, la acreditación y análisis de dichos procedimientos es de fundamental importancia para la fiscalía y la posibilidad de cuestionar su credibilidad también crucial para la defensa.

e. Escenas de nuestra historia (Capítulos)

Hemos dicho que la construcción de la teoría del caso, además de ocuparse del análisis de lo legal y de lo probatorio, debe ocuparse de lo fáctico, de los hechos o del relato de nuestra versión. Este es un componente fundamental, se trata de que, dada una serie de hechos que son susceptibles de ser probados de acuerdo a la evidencia del caso, quedan por ser interpretados una serie de sucesos que no podemos conocer de forma directa pero que tenemos que completar utilizando la información disponible, la evidencia indiciaria del caso y buscando una explicación plausible de lo que “realmente sucedió”.

Esa será nuestra “historia” o nuestro “relato”, el que debe ser **consistente con los hechos incontrovertibles del caso, con el resto de la evidencia y con la ley.**²⁴

En nuestro caso de los tres cerditos, no tenemos evidencia indisputable de que el lobo haya soplado la casa de paja del cerdito menor o de que la casa haya caído a causa de los soplos del lobo. Contamos con la versión del cerdito menor que así lo relata, pero seguramente podremos tener una versión diferente de parte del lobo. En cambio, necesitamos hacernos cargo que no será posible disputar, en principio, que efectivamente el lobo haya soplado la puerta frontal de la casa de cemento del cerdito mayor (lo que quedó registrado en el video de seguridad).

Nos tocará, si somos fiscales y le creemos a la víctima (en este caso el cerdito menor) reconstruir la historia desde el punto de vista del testimonio del cerdito para convencer al tribunal o jurado de que nuestra versión es la verdad, para lo cual deberá ser consistente con los hechos indisputables del caso y con el resto de la evidencia.

Si fuésemos quienes estamos a cargo de la defensa del lobo, tendremos también que construir una historia que sea consistente con los hechos que no podemos cuestionar, dada la evidencia del caso. Por ejemplo, si las cintas de video del country han sido admitidas como prueba válida en el juicio y hay elementos que permiten acreditar que se trata de un registro de lo que ocurrió ese día, no será buena idea construir una historia sobre la idea que la casa de paja nunca se derrumbó, o sobre la idea que el lobo nunca fue al country “La

²⁴ El profesor Martín SABELLI suele definir a la teoría del caso como “... una historia de inocencia, consistente con los hechos no controvertibles del caso y con la ley...”.



Granja de los Animales”. Podremos sostener la historia que el lobo fue a casa del cerdito a reclamarle algo y que el cerdito no lo quería atender y que entonces el lobo se enojó mucho y le golpeaba fuerte la puerta para que lo atendiera y que como la casa estaba mal construida se cayó a causa de los golpes, pero que los golpes no tenían por cometido derribar o dañar la casa, sino sólo llamar la atención del cerdito. Claro que antes de decidir si sostendremos una versión

como esta deberemos sopesar los restantes elementos del caso: la cinta que muestra al lobo soplando la casa de cemento, la caída de la casa de madera y los informes del castor, los dichos y la credibilidad que pueda asignarse a la liebre, a la corzuela, al puercoespín, la comadreja, etc. Y en el caso de quien ejerza la defensa, las decisiones tomadas por el lobo en ejercicio de sus derechos y el respeto de su versión.

Durante o luego de definida nuestra historia, deberíamos poder definir o dividir la misma en **escenas** o **capítulos**, como si se tratase de una historia o de una obra teatral que debemos representar.

La obra no se representará con actores y actrices, sino con narradores y narradoras (las y los testigos del caso).

Ahora, bien, una misma historia puede organizarse de diversos modos, con diversas escenas. Así, en nuestro ejemplo de los cerditos, podríamos tener una organización como la siguiente:

- Escena 1: la casa de paja
- Escena 2: la casa de madera
- Escena 3: la casa de cemento

Pero también podríamos organizarla del siguiente modo:

- Escena 1: El lobo, una bestia feroz y sedienta de sangre
- Escena 2: la casa de paja
- Escena 3: la casa de madera
- Escena 4: la casa de cemento
- Escena 5: La resistencia de los cerditos

Esto nos permitirá organizar nuestro relato, que se corresponderá con la organización de nuestro plan de desarrollo del juicio, orientado a definir cómo ejecutaremos nuestros alegatos de apertura y de cierre, el orden de nuestros testigos, el orden de nuestros testimonios, etc.

La organización por capítulos y escenas también nos permitirá reducir o aumentar la duración y la intensidad de diversas partes del relato general,

según nuestras necesidades, desde el punto de vista de la retórica persuasiva de la construcción de nuestro relato. Así, supongamos que fuésemos la fiscalía y que quisiéramos poner mayor énfasis en la vulnerabilidad de los cerditos, en el esquema anterior podríamos agregar las siguientes variantes:

- Escena 1: El lobo, una bestia feroz y sedienta de sangre
- Escena 2: la casa de paja
 - Los momentos de zozobra del cerdito menor dentro de su casa
 - La angustia del colapso de la casa
 - La huida a la casa de madera y la sensación del final
- Escena 3: la casa de madera
- Escena 4: la casa de cemento
- Escena 5: La resistencia de los cerditos

La idea que debemos tratar de instalar es que estas variantes de organización no se “hacen solas”. En términos de la expresión utilizada por DUCE y BAYTELMAN: “... *la prueba no habla por sí sola...*” (2005: 22).



Es a través de la construcción del relato (la historia, las proposiciones fácticas) que lograremos que la evidencia entregue la historia que queremos contar a nuestro tribunal o jurado. Por lo tanto, debemos lograr que nuestros alumnos y nuestras alumnas comprendan la importancia de este ejercicio y de esta forma de organización de nuestro relato.

En consecuencia, uno de los elementos a trabajar como insumo de nuestra teoría del caso será la identificación, selección y definición de las “escenas” de nuestra historia, de nuestros “capítulos”.

Este mismo concepto nos será de suma utilidad para construir el desarrollo de nuestros alegatos, interrogatorios y contra-interrogatorios.

a. Emociones

Las emociones también son una parte fundamental de nuestro relato. Puede parecer que esta afirmación tiene más que ver con la literatura que con la litigación, pero pensar esto es incorrecto.



Al preparar un caso, lo que buscamos es persuadir a un interlocutor (tribunal o jurado) sobre la veracidad o corrección de una determinada versión de los hechos puestos en controversia. Y lo cierto es que las emociones generan impacto en las personas, aunque se trate de jueces o juezas.

Pero además, las emociones tienen un impacto significativo en la forma de la narración. Las diversas partes de un relato son acompañadas de determinadas emociones. Hay escenas que se asocian con sentimientos de compasión, otras de ira, de indignación, de empatía, de miedo, de angustia, de sufrimiento, etc.

Cotidianamente variamos nuestros modos, nuestro tono, nuestro lenguaje corporal, nuestro volumen de voz, etc., cuando buscamos transmitir diversos tipos de emociones o cuando nos enfrentamos a situaciones dominadas por diversos tipos de emociones. No nos expresamos del mismo modo en una reunión de trabajo que en una salida de amigos, o en un asado, o en una conferencia formal, en una clase más informal, en un sepelio, en un casamiento, en una situación de emergencia o de catástrofe, etc. Del mismo modo, deberemos ajustar nuestros modos de expresión de acuerdo al tipo de emoción que acompaña a cada escena de nuestro relato.

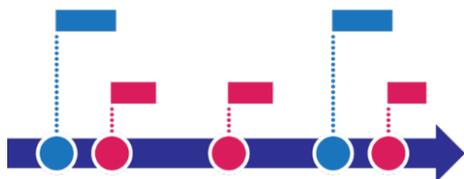
Por ello, es importante ocuparse también de este aspecto.

b. Líneas de tiempo

Otros elementos que son importantes para el desarrollo y análisis de la teoría del caso son las líneas de tiempo.

La información existente en un caso nos permitirá construir diversas líneas de tiempo.

Cada testigo de un hecho ofrecerá su propia línea de tiempo, un testigo dirá que escuchó el disparo de un arma “un poco antes de las diez” y que luego, unos segundos más tarde, sintió el chirrido de las ruedas de un auto. Otro testigo del mismo caso podrá decir que escuchó un chirrido a las diez y cinco y que inmediatamente después sintió un ruido “como de un disparo”. Estas versiones podrán superponerse, además, con otra evidencia, como informes de compañías de teléfonos, con filmaciones de cámaras, con otros testimonios, etc.



La mejor forma de identificar y sistematizar estas diferencias sobre cuestiones de tiempo que pueden estar presentes en los diferentes elementos de la evidencia de un caso es utilizando líneas de tiempo.

Será un ejercicio útil, entonces, confeccionar líneas de tiempo por cada una de las versiones disponibles y luego superponerlas, con el fin de evidenciar coincidencias, contradicciones, diferencias, etc.

c. Malos actos (de la persona imputada, de la víctima, de nuestros testigos o de los de la contraparte)

A menudo, las diversas personas que han protagonizado un caso (personas imputadas, víctimas, testigos, peritos, agentes de policía, etc.) tendrán antecedentes de vida, legales o no, que perjudican su credibilidad o la confianza que puedan generar en un tribunal o en un jurado.

Las personas pueden contar con condenas anteriores, pueden haber negociado con la fiscalía un acuerdo de culpabilidad para cooperar en la prueba del caso que nos ocupa, pueden haber realizado acciones inmorales que cuestionen su credibilidad, etc.

Es importante identificar y conocer estos aspectos y procesarlos al interior de nuestra teoría del caso.

Además, habrá cuestiones de conductas previas de testigos o de la persona imputada o las víctimas que pueden dar lugar a intentos de utilización por la contraparte para generar descrédito, pero de un modo que no está permitido. Típicamente, las cuestiones de conducta sexual anterior de las víctimas en los delitos sexuales. Cuando esta sea la situación, debemos identificarla y prepararnos para cuestionar estas líneas de litigio de nuestra contraparte.

d. Relaciones (entre personas, entre personas y cosas)

Las relaciones entre las diversas personas en nuestro caso (testigos, imputados, víctimas, peritos, etc.) y las que pueden tener con determinadas cosas (vehículos, propiedades, etc.), son un elemento de suma importancia a tener en cuenta para el desarrollo de nuestro caso.



Es importante tomar nota e identificar cada una de estas relaciones para una correcta evaluación y planificación de nuestro caso.

También será importante identificar relaciones con personas ajenas al caso, pero que tengan relevancia para el mismo.

e. Temas o Titulares

Los temas, titulares, o “títulos” de nuestra historia serán también elementos con los que construir nuestra historia o relato.

Cada uno de nuestros capítulos o partes de la historia podrían tener un título, que nos ayude a comunicar de modo más eficaz nuestro discurso.

De manera que será una buena idea construir un listado de títulos con los que luego podremos trabajar en la elaboración de nuestros alegatos, interrogatorios, en el desarrollo de lluvias de ideas, etc.

f. Etiquetas o rótulos para testigos

De la misma manera, será una buena idea etiquetar o “rotular” a cada una de las personas que intervendrán como testigos: “el bueno”, “la mentirosa”, “el malo”, “la honesta”, etc.

Esto nos servirá para poder identificar a las y los testigos con mayor facilidad, pero también nos será útil para sintetizar el rol que asignaremos a cada testigo dentro de nuestra historia. Esta “etiqueta” debe ser el modo en que, al interior de nuestra historia, resumimos la semblanza de dicha persona.

g. Asuntos legales particulares

A veces, no siempre, ni tampoco casi siempre, pero a veces, nuestro caso puede tener aspectos legales complejos o discutidos de los que tenemos que ocuparnos especialmente. Cuando éste sea el caso, deberemos tener claro cuáles son, qué postura legal hemos de asumir y cómo haremos para sostener nuestra posición.

h. Tareas para hacer / para investigar

Finalmente, será fundamental, cuando se trate de casos reales, poder identificar cuáles son las tareas que debemos ejecutar para poder construir un caso sólido. Qué medidas de investigación tenemos pendientes o qué tipo de información necesitamos buscar, reunir, analizar, etc.

Esto cabe tanto para fiscales (quienes tienen la carga de la prueba), como para quienes ejerzan la defensa, que deberían desarrollar su propia investigación.

Algunos ejercicios para trabajar la teoría del caso en un curso

En este segmento nos ocuparemos de presentar algunos ejercicios y consignas con las que trabajar en el curso con relación a la teoría del caso.

a. Tablas y esquemas

El formato más básico de ejercitación consiste en realizar una puesta en común con quienes participan del curso, utilizando el trabajo previo que hayan realizado, ya sea individualmente o en grupos pequeños.

Debemos confeccionar una “lista de objetivos” de aprendizaje que intentaremos alcanzar con el curso con el que trabajamos. Así, en una etapa muy inicial podríamos tratar de lograr los siguientes objetivos:

- Diferenciar entre hechos y evidencias
- Diferenciar entre hechos y derecho
- Diferenciar entre enunciados genéricos legales y hechos concretos del caso
- Vincular adecuadamente las diversas proposiciones fácticas con los correspondientes elementos de las teorías jurídicas

Con un grupo más avanzado, podríamos trabajar temas como los siguientes:

- Opciones de negociación y de salidas negociadas para el caso
- Construcción de relatos persuasivos, con un enfoque más profundo en lo retórico.
- Manejo del tono de voz y del lenguaje corporal en relación con los diversos aspectos de la teoría del caso
- Ejercicios de análisis de casos complejos

En todo caso, también deberemos considerar los objetivos específicos del curso que estamos desarrollando. Hoy en día podemos enfrentarnos con grupos que necesitan trabajar temas específicos: delitos contra niños y niñas, delitos que involucran violencia de género, casos de crimen organizado, etc.

b. Esquemas FODA

Otro ejercicio grupal básico es utilizar un gráfico FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) y trabajar grupalmente con este esquema. Este ejercicio pone más énfasis en lo estratégico que en lo analítico.

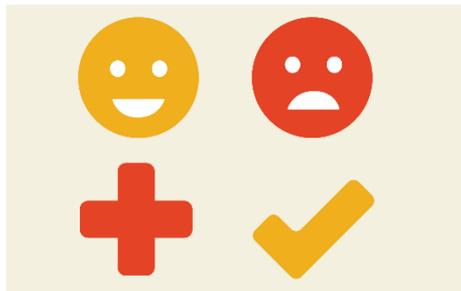


El ejercicio requerirá también un trabajo previo, de tipo individual o en grupos pequeños, en que las personas participantes construirán su propio FODA, para luego hacer una puesta en común.

c. Hechos buenos | Hechos malos

Este es un ejercicio muy simple, que nos permite concentrar la atención de quienes participan en los hechos del caso, dejando a un lado discusiones más complejas y que consiste en separar los “hechos buenos” de los “hechos malos” en un mismo caso, según sea que ocupemos el rol de fiscales o de representantes de la defensa.

Este ejercicio se hará dibujando un gráfico de dos columnas en una pizarra en el que podremos apuntar los hechos buenos y los malos a un lado y otro de la tabla, aprovechando los insumos de los participantes para generar discusiones sobre el caso (en cuanto a discutir en qué medida un hecho puede ser bueno o malo según cómo sea procesado en el marco del relato).



La desventaja de este juego es que hace énfasis en la idea que hay hechos que son completamente buenos o malos para nuestro caso. Y esto, en general, no es así. El desafío de la construcción de una teoría del caso es, justamente, poder desarrollar una mirada tal sobre los hechos

que nos permita descubrir que, aun cuando no sean favorables, puedan darnos algún aporte estratégico.

d. Hechos controvertibles y no controvertibles

Una teoría del caso o relato debe ser consistente con los hechos de un caso que podamos evaluar como no controvertibles.

Que un hecho sea controvertible o no controvertible no tiene relación con que sea “imposible” que haya ocurrido de otro modo. Se trata de identificar, dada la evidencia del nuestro caso y el peso de dicha evidencia, qué hechos podremos cuestionar con alguna probabilidad razonable de éxito, o no.

En nuestro caso de los cerditos, podríamos decir que son incontrovertibles, por ejemplo, los siguientes hechos:

- Que el cerdito menor tenía una casa de paja
- Que el del medio tenía una de madera
- Que el mayor tiene una casa de cemento
- Que la casa de cemento tiene una chimenea
- Que el día del hecho, alrededor de las 19 horas, el lobo entró en el barrio cerrado
- Que el lobo fue hasta la casa de paja
- Que unos momentos después que fue, la casa se cayó
- Etc.

Por otra parte, podríamos decir que sí son controvertibles los siguientes hechos:

- Que el lobo sopló la casa de paja
- Que el lobo le haya dicho “¡Chanchos de porquería, abran la puerta o los hago chorizo!” cuando estaba frente a la casa de madera.
- Que el lobo haya soplado la casa de madera

- Que la casa de paja haya caído a causa de los soplidos del lobo
- Que el lobo haya entrado a la casa del cerdito mayor por la chimenea.

El ejercicio tiene la misma dinámica que el de “hechos buenos y hechos malos”.

e. El juego del jurado

Una consigna que a menudo utilizamos es que *“una teoría del caso debe ser capaz de explicar de modo suficiente cada una de las preguntas y de los interrogantes que la propia teoría genera”*.²⁵

Si esto es así, una buena idea es someter nuestra teoría del caso o nuestra versión de los hechos al escrutinio de las demás personas del curso, de forma que éstas contribuyan a dar forma a dichas preguntas.

Una buena forma de ensayar esta dinámica es a través de un juego en el que, quien presenta la teoría del caso hace una presentación del mismo, oralmente, frente a un jurado hipotético conformado por 12 compañeros y compañeras de curso.

En este ejercicio no pondremos énfasis en cuestiones técnicas propias de los alegatos de apertura o clausura, ya que el objetivo es permitir que se haga una presentación de la versión de los hechos construida por quien interviene haciendo la presentación.

Para poder realizar este ejercicio, los alumnos y alumnas deberán trabajar previamente de forma individual o en grupos pequeños, elaborando una versión sobre los hechos, ocupando el rol de fiscales o abogadas o abogados de la defensa, según corresponda.

Una vez que termina la presentación, quienes ocupan el lugar del jurado deberán hacer preguntas a quien hizo la presentación. Se trata de las preguntas que ellos se harían si fueran integrantes de un jurado destinatario de esta presentación. Para que el ejercicio sea más dinámico, deberá permitirse una pregunta a cada jurado y a continuación permitir que quien hizo la presentación conteste esta pregunta de forma muy breve. Otra opción es no permitir respuestas. En esta última versión lograremos que más participantes roten, haciendo presentaciones y ocupando el lugar del jurado. Cada participante que haga una presentación se llevará como devolución 12 preguntas que le ayudarán a volver a pensar su caso. Lo mismo obtendrán quienes se limiten a observar el ejercicio, de modo similar a los ejercicios de “rueda de prensa” o “pecera” que ya hemos descrito.

También es importante asignar un tiempo determinado a las presentaciones ante el jurado (2, 3 o 4 minutos), y un tiempo para las retroalimentaciones del jurado, así podremos hacer rotar a una mayor cantidad de personas.

25 El concepto nos ha sido transmitido en sesiones de trabajo por parte del Prof. Martín SABELLI.

Otra variante de este juego es que, en lugar de devolver preguntas a quien hizo la presentación, se hagan dos presentaciones, una por la acusación y otra por la defensa. A continuación, se permite a quienes integran el jurado iniciar una deliberación como si estuviesen discutiendo el veredicto. La idea es que del debate entre quienes integran el jurado surjan las debilidades y fortalezas de cada caso. Conviene acotar este tiempo a no más de diez minutos, para evitar que se vuelva tedioso para quienes participan observando el ejercicio. Este ejercicio puede repetirse rotando a quienes hacen la presentación y a quienes ocupan el lugar del jurado.

f. El juego de la rueda de prensa

Otra versión de este ejercicio, al que nos hemos referido como dinámica de grupo para temas generales, es simular una rueda de prensa. En esta versión, una alumna hará las veces de fiscal o de defensora del caso y un grupo de compañeros y compañeras hará las veces de periodistas a cargo de la cobertura del caso. Así, quienes hacen de periodistas buscarán simular del modo más realista la situación, obligando a quien hace de fiscal o de defensor o defensora a contestar las mismas.

Una forma de generar variantes es asignar a cada periodista una línea editorial (conservadora, liberal, amarillista, oficialista, opositora, etc.).

También es importante asignar un tiempo acotado a cada participante para facilitar la rotación.

Otra variante es simular una situación más concreta del juicio. Por ejemplo, supongamos que en el juicio acaba de declarar el lobo y entonces la consigna se cierne a lo que los periodistas preguntarían al defensor o a la fiscal sobre la declaración del lobo.

g. El director o la directora de teatro

Este ejercicio permite visualizar de un modo muy completo cómo luce nuestra historia.

El ejercicio consiste en que un participante o una participante, quienes tienen su teoría del caso, asuman el rol de director o directora de teatro.

Siempre es conveniente acotar el ejercicio a una escena más o menos concreta, con la participación de dos o tres personas.

Deberá ubicarse una escenografía en la que se desarrollará la escena, que debiera emular la del escenario real de los hechos.

Sigamos con el ejemplo del caso de los cerditos.

Supongamos que la escena es la del lobo en la casa de madera.

Deberemos organizar el sitio de la escena, para lo que es práctico utilizar cinta de enmascarar para marcar la habitación en el piso, o puertas en las paredes, o muebles, etc.

Una vez realizado el escenario, deberá asignarse a cada personaje del caso un/a participante para que ocupe su rol (como si se tratase de una medida de “reconstrucción de hechos”).

En nuestro caso, un alumno deberá actuar de lobo, otra de cerdito menor y otra de cerdito del medio.

Entonces, quien ejerce la dirección debe indicar de modo absolutamente concreto y específico a cada actor y actriz cómo deberá actuar para ajustarse a su teoría del caso. En nuestro ejemplo, deberá indicarle a

quien ocupa el lugar del lobo dónde pararse, cómo pararse, donde poner las manos, cómo poner los pies, cómo gritar, qué gritar, cuántas veces, con qué tono, con qué volumen de voz, cómo golpear la puerta, cuántas veces, cómo soplar, cuántas veces soplar, en qué momento soplar, etc. Mientras tanto, deberá indicar a los restantes actores y actrices del mismo modo qué hacer. Al cerdito menor, al del medio, qué decir, cómo decirlo, donde pararse, cómo pararse, qué hacer con el cuerpo, etc.

El objetivo del ejercicio, del que las demás personas del grupo participarán observando, es lograr dramatizar de modo concreto cómo se ve, se oye y se percibe la historia que elaboramos.

Será interesante repetir la misma escena, primero desde el punto de vista de la acusación, luego de la defensa.

Este ejercicio colabora con la toma de consciencia de quienes participan del mismo de la importancia de ocuparnos del relato de los hechos con detalle, sin generalizaciones, dominando el lenguaje para poder graficar y recrear escenas a través del relato.

h. Entrevistas con clientes, testigos y víctimas

Otro buen ejercicio para trabajar sobre la teoría del caso es simular una entrevista con un testigo, con la víctima o con el imputado o la imputada como clientes.

Estas entrevistas deberían ser un reflejo de la teoría del caso y en consecuencia las mismas nos permitirán evaluar y sacar conclusiones acerca de la claridad, completitud, credibilidad y plausibilidad de la teoría del caso que guía el ejercicio.

El ejercicio se completa con observaciones y preguntas de las restantes personas acerca de lo que ocurrió en la entrevista.



Conviene asignar a cada entrevista un tiempo acotado, de entre cinco y diez minutos, para lograr hacer el ejercicio dinámico desde lo grupal.

i. Teorías de la defensa

Otro ejercicio que resulta de suma utilidad es trabajar sobre las posibles teorías del caso de la defensa.

Básicamente, en todos los casos criminales, la teoría de la defensa será alguna de las siguientes:

- El hecho no existió
- El hecho existió pero no es delito.
- El hecho existió y es delito, pero mi cliente no participó.
- El hecho es delito, mi cliente participó, pero estaba justificado.
- El hecho es delito, mi cliente participó y no está justificado, pero no es culpable
- El hecho es delito, mi cliente participó, no está justificado y es culpable, pero deben absolverlo de todos modos.

El ejercicio consiste en que se asignarán cada una de estas versiones a una de las personas que forman el grupo.

Así, la primera persona deberá hacer un breve alegato acerca de que el hecho no existió, la segunda en el sentido que existió, pero que no es delito, etc.

No importa cuán ridículas sean las posibles explicaciones (que podrían incluir hasta abducciones extraterrestres), porque el cometido del ejercicio es desarrollar argumentos y formas persuasivas de presentarlos, buscando, dentro de este menú de opciones, cuál es la más plausible en tanto versión de la defensa.

PARTE VIII

Examen directo de testigos

- a. Introducción y cuestiones generales
 - b. ¿Qué debemos enseñar cuando enseñamos interrogatorio directo de testigos?
 - c. Enseñando a preguntar: la construcción de preguntas directas
 - d. Formas de hacer preguntas
 - e. La “teoría de cada testigo” y los “capítulos”
 - f. Ejercicios de simulación en grupos pequeños
-

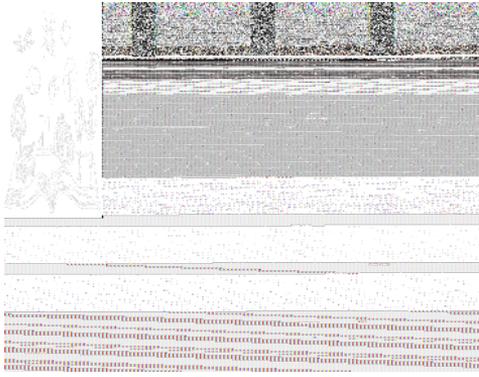
VIII. Examen directo de testigos

a. Introducción y cuestiones generales

Nos toca ocuparnos ahora de la cuestión relativa a cómo organizar el abordaje de la enseñanza de la destreza de interrogatorio o examen directo de testigos.

Sabemos que cuando hablamos de interrogatorio directo o de examen directo de testigos, nos referimos al modo en que deben interrogarse o presentarse las y los testigos propias y propios en un juicio. En un sistema adversarial de juicio oral, las personas que participarán como testigos son propuestas por cada una de las partes y las reglas y las técnicas para abordar los interrogatorios de las y los testigos de cada parte (exámenes directos) son diferentes de las aplicables a las y los testigos de mi contraparte (contra exámenes).

La enseñanza de las técnicas de interrogatorio directo deberá organizarse con base en los criterios que ya hemos estructurado en la primer parte de este manual. Esto es, a la hora de preparar una clase deberemos procurar hacernos cargo de los diversos modos de aprendizaje, con el fin de organizar actividades que se correspondan con cada uno de estos.



Por una parte, será importante trabajar sobre los fundamentos jurídicos y las reglas que rigen los interrogatorios directos. Es que la diferencia entre interrogatorios directos y contra-interrogatorios es el reflejo de una parte estructural del proceso adversarial, que es necesario enfatizar, sobre todo en nuestros contextos de cultura jurídica, en los que el concepto y las nociones de qué es un

proceso adversarial y cómo funciona aún cuentan con raíces jóvenes. Por otra parte, se trata de favorecer que quienes participan de nuestros cursos comprendan los fundamentos de lo que se propone y de lo que se hace, procurando evitar que la cuestión de la litigación sea percibida como una especie de *video game* jurídico, en lugar de la manifestación práctica de las garantías constitucionales que estructuran el debido proceso legal.

Por otro lado, desde lo narrativo y desde lo probatorio (restantes dimensiones de nuestra teoría del caso), adquirir habilidades para ejecutar interrogatorios directos eficaces es de vital importancia.

Hemos dicho que quien litiga en juicios orales, de algún modo puede concebirse como a quien construye un relato, como a una persona que narra una historia, que debe ser persuasiva y ajustada a los hechos y a la ley aplicable al caso. Pero quien litiga, en un sentido, narra de forma mediata, en la medida que no será por



medio de su propia voz que se construya el relato frente al tribunal o jurado, sino que deberá hacerlo valiéndose de las voces de sus testigos (en sentido genérico, incluyendo a la persona imputada, la víctima, peritos, etc.). En dicho contexto, debemos internalizar y debemos organizar nuestra estructura de enseñanza y debemos intentar transmitir la importancia del interrogatorio directo, en la medida que se trata de la argamasa con la que quien litiga construirá su caso frente a un tribunal o un jurado.

Volviendo a la analogía de la dirección de una obra de teatro, si la teoría del caso fuera nuestro argumento o nuestro libro, podríamos decir que el interrogatorio directo es el equivalente al relato de nuestros actores y actrices, a su guion y a las técnicas actorales de nuestro elenco.

b. ¿Qué debemos enseñar cuando enseñamos interrogatorio directo de Testigos?

La pregunta puede parecer trivial, pero no lo es. Es importante tener claridad en los objetivos pedagógicos a la hora de enfrentar la planificación y ejecución de una clase o de un módulo sobre interrogatorio de testigos.

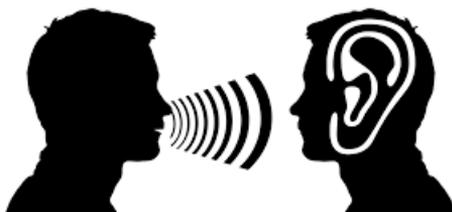
Por una parte, nos ocuparemos de enseñar lo relativo a la lógica jurídica detrás del componente “interrogatorio directo”, en el proceso de producción de evidencia durante el juicio.

Pero, más allá del componente jurídico de la cuestión, lo cierto es que se trata de una destreza que tiene sus complejidades técnicas, las que debemos identificar.

Cuando enseñamos interrogatorio directo, enseñamos a **preguntar**. Coloquialmente utilizamos preguntas con múltiples propósitos: para averiguar cosas, para pedir cosas, para comprender cosas. Pero este contexto es completamente diferente. Durante un interrogatorio directo preguntamos para obtener respuestas a través de las que intentaremos construir un relato, utilizando como medio a otra persona (testigo), para que sea comprendido por terceras personas (jueces, jurados). Así, con este propósito, desarrollar habilidades para ser litigantes eficaces a través del uso de preguntas será tan complejo como lo sería convertirse en actores o actrices.

Por otra parte, cuando nos ocupamos de capacitar en técnicas de interrogatorio, debemos enseñar a **escuchar**. Ser capaces de escuchar y de procesar las respuestas de la persona que declara como testigo es tan importante como saber cuál es la pregunta que debemos hacer, cuándo hacerla y de qué modo hacerla.

De nada sirve ser capaz de formular preguntas articuladamente, si no somos capaces de asimilar las respuestas a que dan lugar. Un interrogatorio es una actividad profundamente dinámica e interactiva. Escuchar estará íntimamente ligado a la destreza de flexibilizar la construcción del relato, a través de un modo de improvisación, que podríamos definir como **improvisación controlada**, en el sentido que si bien es importante flexibilizar la construcción del relato con base en las respuestas de quienes dan testimonio, no debemos perder de vista que tenemos una línea de información (definida por nuestra teoría del caso) que debemos tener como referencia en todo momento. Así, las respuestas de las personas que declaran serán importantes, a veces, porque indican la oportunidad de profundizar un tema, pero también porque podrían ser la señal que



indica que conviene alejarnos de determinados tópicos; o porque indican la necesidad de favorecer explicaciones allí donde la oscuridad pueda generar dudas que nos perjudiquen.



Además, cuando enseñamos a interrogar, debemos ocuparnos de promover el desarrollo de **destrezas orientadas a la construcción de historias**, de relatos, y de los capítulos o escenas del mismo. No basta

con que nuestras preguntas sean claras y precisas, individualmente vistas. Además, debemos ser capaces de lograr, por medio de las mismas, articular relatos claros, convincentes, ordenados y suficientes para satisfacer nuestra teoría del caso. Más aún, el desafío es lograr que este tipo de relato sea entregado al tribunal o al jurado por parte de las personas presentadas como testigos, como si quien litiga no estuviese allí.

c. Enseñando a preguntar: la construcción de preguntas directas.

Abordar la enseñanza de las técnicas de interrogatorio directo requiere introducir a quienes participan del curso en la técnica de formulación de preguntas y de organización de secuencias de preguntas, con una orientación estratégica.

Más específicamente, cuando hablamos de examen o interrogatorio directo nos referimos a preguntas “directas”, las que habitualmente definiremos negativamente, como preguntas “no sugestivas”, preguntas cuyo contenido no incluye la respuesta de la propia pregunta.

Como sabemos, el objetivo de un examen directo, desde el punto de vista de la estructura legal del juicio, es un ejercicio a través del cual presentamos ante el tribunal o el jurado a las personas que declararán como testigos al servicio de la propia teoría del caso (a propuesta de quien las ha ofrecido como testigos). Con el fin de evitar que sean los abogados o las abogadas quienes “guíen” el testimonio de las mismas, en el sentido de poner palabras en sus bocas, la regla del interrogatorio directo es que no se permiten preguntas que

“guíen” a las personas que declaran como testigos, típicamente caracterizadas como “preguntas sugestivas”.²⁶

Entonces, la herramienta principal con la que ejecutar un interrogatorio directo está constituida por preguntas “directas” o “no sugestivas” (para un tratamiento pormenorizado de las reglas que regulan el desarrollo de un interrogatorio directo, pueden consultarse: HEGLAND, 1995: 104-107; RÚA, 2016: 19-65; LORENZO, 2012: 170-183; BERGMAN, 1995: 57-97; MCELHANEY’S, 2006: 397-423; LUBET, 2009: 47-51; MAUET, 1992: 71-85; MOORE *et al.*, 1996: 110-115; DUCE *et al.*, 2005: 64-95; BLANCO *et al.*, 2005: 168-186).

El punto de partida para desarrollar destrezas de utilización de preguntas directas es trabajar utilizando el siguiente grupo de preguntas (BROOK *et al.*, 2003: 21):

- ¿Qué?
- ¿Cómo?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?
- ¿Quién?
- ¿Por qué?
- ¿Para qué?
- Dígame/díganos
- Explique

Básicamente, toda pregunta que se realice durante un interrogatorio directo tendría que comenzar de alguna de las formas que acabamos de listar.

Ocurre que son este tipo de preguntas las que fuerzan a quien las responde a contestar narrativamente, facilitando que la información sea proporcionada o introducida por quien declara como testigo y no por el abogado o la abogada que interrogan (RUBINOWITZ, 2010: 3).

26 La mayoría de nuestros códigos de procedimientos utilizan el término “preguntas sugestivas” para referirse a las preguntas que incluyen la propia respuesta, permitidas en los contra interrogatorios pero prohibidas, por regla, en los interrogatorios directos. La cultura jurídica anglosajona utiliza el término “*leading questions*” para referirse a este tipo de preguntas no permitidas en los interrogatorios directos. Literalmente, podríamos traducir esta expresión como “pregunta que guía” en alguna dirección. Esta expresión y su interpretación cultural resulta más adecuada, en la medida que no pone el énfasis en la construcción sintáctica de la pregunta (sugestiva o no sugestiva, según la pregunta contenga parte de la respuesta o no), sino en el potencial efecto de la pregunta en el caso concreto. Esta lógica permite una mirada menos formal sobre los modos de desarrollar el interrogatorio directo, posibilitando la realización de preguntas que no “guían”, aun cuando sintácticamente puedan ser calificadas como “sugestivas”. El profesor Ben RUBINOWITZ utiliza una definición diferente para “*leading questions*”, según la cual el foco debe ser puesto en el potencial universo de respuestas de la pregunta. Así visto, la pregunta debiera ser prohibida sólo en la medida que la misma limite severamente (entendiendo “severamente” como generando un entorno no equitativo de posibilidades al testigo) el espectro de posibles respuestas a la pregunta.



En consecuencia, al iniciar nuestras clases sobre examen directo será una buena alternativa, luego de presentar la consigna al grupo, realizar ejercicios que ayuden a quienes participan de los mismos y al grupo a utilizar preguntas que inicien de alguna de estas formas.

Debemos recordar que, al igual que ocurre con el resto de las habilidades que buscamos enseñar, debemos partir de ejercicios simples para ir creciendo en complejidad a medida

que quienes participan de la clase se vayan familiarizando con cada nuevo escalón, tanto individual como grupalmente.

Para trabajar con estas preguntas, en la faz inicial es recomendable utilizar ejercicios simples que puedan desarrollarse grupalmente. A continuación les ofrecemos algunos ejemplos que pueden ser útiles:

“¿Qué desayunaste?”

El ejercicio requiere de la participación de 2 integrantes del curso. Una de las personas hará las veces de testigo y la otra de litigante a cargo del interrogatorio.

Conviene, desde un inicio, ambientar la escena emulando una sala de audiencias. Frente a la clase o en medio de un círculo, quien haga las veces de testigo se sentará en una silla, como si estuviese en un estrado y quien interroga se pondrá de pie, haciendo las veces de litigante.

El ejercicio consiste en hacer que quien interroga utilice solamente preguntas como las de la lista para interrogar a quien declara sobre un tema sin ningún componente jurídico. Esto ayudará al curso a focalizarse sobre el tema de la forma de las preguntas, sin tener que prestar atención a su relación con un caso hipotético de naturaleza jurídica (U.S. Army, 2008: B-1-7).

Normalmente convendrá hacer una breve demostración para que la clase tenga bien claro de qué se trata el ejercicio.



Así, quien interrogue podría hacerlo del siguiente modo:

- *¿Qué desayunaste hoy?*
- *Café con leche y medialunas.*
- *¿Qué hora era cuando desayunaste?*
- *Alrededor de las siete.*
- *¿Dónde desayunaste?*
- *En el café de la esquina de mi casa.*
- *¿Cómo preparaste el café?*
- *Con leche y azúcar.*
- *Explícanos por qué no usas edulcorante.*
- *Porque me gusta más el azúcar.*

Las consignas que impartiremos deben ser tales que quede claro que en todo momento deben iniciarse las preguntas como en nuestra lista (¿Qué?, ¿Cómo?, etc.).

Es una buena idea copiar en el pizarrón nuestra lista de preguntas, con el fin que sirvan como ayuda a quienes participan del ejercicio, pero también como refuerzo visual de cómo debemos comenzar cada pregunta.

El ejercicio puede variarse con un sinnúmero de alternativas: *¿Cómo fue tu día en el trabajo?*; *¿Cuál es tu hobby?*; *¿Cuál es tu plan favorito los fines de semana?*; etc.

Utilizando este tipo de preguntas podremos mostrar de un modo gráfico y sencillo cómo lograr que sea quien declara como testigo quien introduzca la información, y no quien interroga.

Asimismo, el ejercicio permite otra variación, consistente en que mientras una persona encarna el rol de testigo, se permite a un número más o menos amplio de personas (o a todo el grupo) hacer preguntas. Así, se puede establecer que cada persona haga sólo una pregunta y que a continuación toque preguntar a la persona de al lado, luego a la siguiente, etc.

Esta variación ayudará no sólo a practicar el concepto de “hacer preguntas abiertas”, sino que también ayudará a mostrar la importancia de “escuchar”. Así en la medida que quien debe hacer las próximas preguntas necesita haber prestado atención a las respuestas, el resultado será un relato con cierta consistencia, mientras que si esta escucha no ha existido, las preguntas tendrán una total inconsistencia unas con otras y generarán un relato muy fragmentado. Debemos ocuparnos de hacer notar esto al grupo, cuando ocurra en un sentido u otro.

Otra variación del mismo ejercicio que podríamos llamar “**el zoom**” consiste en pedir a quienes participan del ejercicio que dada una determinada respuesta, se busque profundizar en el punto obtenido. Normalmente, con principiantes sobre todo, una vez que se obtiene una respuesta (por ejemplo, una



testigo al fiscal: “-Entonces sacó un arma y me apuntó”), suele pasarse al punto siguiente, sin tener en consideración la importancia de la respuesta obtenida y las oportunidades que brinda de profundizar en aspectos que nos ayudarán a contar con un alegato de cierre más potente. En el ejemplo, obtenida la respuesta “sacó un arma y me apuntó”, comúnmente es seguida de la pregunta “¿Qué pasó después?”. Ello hace que quien interroga pierda la posibilidad de enfatizar un punto importante frente al tribunal o al jurado (la presencia de un arma de fuego

en manos del imputado, de suma importancia para la fiscalía). Con el fin de mostrar qué puede hacer una persona atenta y entrenada, en lugar de pasar rápidamente al próximo tema, el ejercicio de “**zoom**” permite mostrar cómo profundizar y buscar detalles, antes de pasar al próximo tema. En la situación referida, las preguntas que podrían seguir son: “¿Cómo era el arma?, ¿De qué color era?, ¿Cuál era su tamaño?, ¿De dónde la sacó, exactamente?, Díganos, paso a paso, qué hizo con el arma el atacante, etc.”.

Ejemplo:

Normalmente, el ejercicio resultará del siguiente modo:

- ¿Qué desayunaste hoy?
- Café con leche y medialunas.
- ¿Qué hora era cuando desayunaste?
- Alrededor de las siete.
- ¿Dónde desayunaste?
- En el café de la esquina de mi casa.
- ¿Cómo preparaste el café?
- Con leche y azúcar.

Conviene hacer que se repita la secuencia del ejercicio dos o tres veces. Al cabo, podremos observar que la secuencia se repite más o menos similarmente. Según lo que hayan desayunado las diversas personas que hayan actuado como testigos, las respuestas variarán un poco, en cuanto a dónde desayunaron, qué desayunaron, etc.

Pero, típicamente, careceremos de información precisa acerca de cómo era, en detalle, el plato de la taza en la que sirvieron el café, o de cuántas sillas había en torno a la mesa donde la persona desayunó, o sobre cómo eran los artefactos de iluminación de la habitación donde tomó el desayuno.

Debemos ocuparnos de hacer notar esto al grupo y a continuación podremos incorporar una variación que nos permitirá mostrar al grupo cómo, utilizando preguntas abiertas, podemos obtener imágenes más o menos completas de detalles como estos.

Así, la consigna puede ser: elaboren al menos ocho preguntas que nos permitan saber exactamente cómo era la mesa en la que tomó el desayuno la persona. Siempre utilizando nuestras preguntas.

El cuestionario debiera parecerse a algo así:

- *¿En qué posición corporal se encontraba Usted cuando tomó su desayuno?*

- *Sentado.*

- *¿Dónde colocaron las medias lunas y el café que le sirvieron en el bar?*

- *En la mesa.*

- *¿Cómo era esa mesa?*

- *Una mesa de bar.*

- *Explíquenos en detalle cómo era esa mesa.*

- *Era de madera, creo que cuadrada.*

- *¿De qué color era la madera?*

- *De un color oscuro.*

- *¿De qué color oscuro?*

- *Marrón oscuro.*

- *Díganos con todo el detalle que pueda, qué forma tenía la mesa.*

- *Era cuadrada, con una pata en el medio.*

- *¿Cómo era esa pata del medio?*

- *De hierro.*

De esta manera, vemos cómo podemos utilizar preguntas que vayan buscando cada vez más nivel de detalle sobre un aspecto del relato inicial, sin necesidad de hacer preguntas sugestivas, pero sí buscando cada vez más especificidad.

Otra variación que podemos incorporar es la que denominamos **“looping”**. Esta técnica consiste en incorporar en una pregunta la respuesta que ya hemos obtenido de la persona que declara a la pregunta anterior. Este recurso nos permitirá agregar énfasis sobre una porción de información, sin caer en la realización de preguntas “repetitivas”, típicamente prohibidas por irrelevantes (U.S. Army, 2008: B-1-8; LUBET, 2009: 71; RUBINOWITZ, 2010: 2-6).

También conviene aplicar este recurso en la práctica con temas simples para mostrar cómo funciona y permitir al grupo que se familiarice con la misma. Durante los ejercicios más complejos, en cambio, la utilización de esta técnica está estrictamente ligada a poder resaltar palabras o expresiones que tengan un valor estratégico para la teoría del caso.

Ejemplo

- ¿Cómo era la mesa en la que le sirvieron el café?
- Cuadrada.
- ¿La mesa cuadrada en la que le sirvieron el café, de qué material era?
- De madera.
- ¿La mesa cuadrada en la que le sirvieron el café, qué tamaño tenía?
- Supongo que debía tener como un metro.
- ¿Qué altura tenía la mesa cuadrada en la que le sirvieron el café?

De esta manera, podemos enfatizar cuatro veces que la mesa era “cuadrada”, lo que nos ayudará a que esta circunstancia quede sumamente clara para el tribunal o para el jurado, suponiendo que es muy importante para nuestro caso que la mesa fuera cuadrada.

Por otra parte, la utilización de este recurso es provechosa para trabajar con el curso la importancia de escuchar a las personas que declaran como testigos y para ensayar ejercicios que obliguen al grupo a entrenar esta habilidad. A menudo, las personas que declaran como testigos “regalan” a quienes litigan palabras, frases o ideas que tienen una gran importancia persuasiva en la construcción del relato de la teoría del caso. Es necesario, cuando esto ocurre, que quienes interrogan estén en condiciones de percibir y registrar la aparición de estos “regalos” y que sean capaces de subrayar la importancia de las respectivas expresiones, logrando que el tribunal o el jurado presten atención y registren también que la persona que declara acaba de decir lo que acaba de decir. El recurso del *looping* facilita este objetivo.

“Ronda de looping”



Un ejercicio que resulta de utilidad para practicar este recurso es el que podemos denominar ronda de *looping*. Consiste en que, formado un círculo con integrantes del curso (8 a 15 personas), el ejercicio se desarrolle del siguiente modo: un alumno o una alumna cualquiera harán una pregunta al docente o a la docente. Cualquier pregunta: “¿De qué color

es su auto?”, “¿Cómo se llama su mamá?”, etc. Entonces, quien ocupe el lugar docente responderá, brevemente. A continuación, la persona de al lado de quien hizo la primer pregunta debe hacer una nueva pregunta, que incluya en su cuerpo la respuesta obtenida. Luego que respondamos nuevamente, seguirá

un tercer o una tercera participante, quien debe volver a preguntar, esta vez incluyendo las dos respuestas anteriores en su pregunta. Y así sucesivamente, hasta que alguien cometa un error. Entonces se vuelve a empezar con una pregunta nueva.

Es importante mantener siempre presente que las preguntas permitidas siguen siendo sólo las de nuestra lista (qué, cómo, cuándo...).

Ejemplo

- *¿De qué color es su auto?*
- *Azul.*
- *¿Su auto azul, qué marca es?*
- *Toyota.*
- *¿Qué tipo de auto es su Toyota azul?*
- *Un auto compacto.*
- *¿Cómo se llama el modelo de su auto compacto Toyota azul?*
- *Ethios.*
- *¿Su Toyota Ethios compacto color azul, qué modelo es?*
- *2017.*
- *¿Cuál es el material del tapizado de los asientos de su Toyota Ethios compacto color azul modelo 2017?*
- *Cuero.*

Y así continuará el ejercicio hasta que alguien cometa un error. En ese momento, la persona que debía continuar comenzará con una nueva pregunta, como por ejemplo: “*¿Dónde vive usted?*”.

“Todos deben objetar”

Una sugerencia de utilidad para cuando se comienza a trabajar con un curso es que se establezca la consigna que en cualquier momento que se desarrolle un ejercicio de práctica de interrogatorio o contra-interrogatorio se haga bajo la regla de “*todas las personas del curso pueden objetar*”, que significa que sin importar qué participantes estén ejercitándose o si se trata de un ejercicio individual o grupal, cualquiera de las personas que integran el grupo pueden hacer objeciones, si lo consideran apropiado.

Esta pauta, recomendada por el “NITA Method” (BROOK *et al.*, 2003: 8) es ventajosa por varios motivos. Por una parte ayuda a incorporar la práctica de la destreza de hacer y responder objeciones de manera transversal, a lo largo de todo el curso. Esto es importante, en la medida que no es sencillo, ni del todo productivo, hacer ejercicios exclusivos de práctica de objeciones. Por otra parte, fuerza a las personas que ejecutan los ejercicios (quienes

preguntan) a corregir sus errores a medida que los mismos van dando lugar a objeciones y éstas son resueltas por quien hace las veces de juez o jueza (normalmente el docente o la docente). Además, la pauta ayuda a que las personas que no participan del ejercicio de forma directa se mantengan atentas a lo que están haciendo sus compañeros y compañeras. De todos modos nos corresponderá, a quienes actuemos como docentes, manejar el “*timing*” de este recurso. A veces, ocurrirá que nadie objeta nada y en estos casos conviene incentivar al grupo a que lo haga. Otras veces, habrá participantes que se tomen demasiado a pecho la posibilidad de hacer objeciones y terminen por hacer que el desarrollo del ejercicio en curso se entorpezca demasiado o se vuelva un tedio. Puede ocurrir que también toque ejercitar a participantes que tengas dificultades serias para desarrollar con éxito su intervención, en este caso será nuestra tarea proteger a la persona que está intentando trabajar y que pueda verse obstaculizada por participantes con avidez por objetar. En todo caso, se trata de un recurso valioso pero que también requerirá de una actitud muy alerta por parte de quienes cumplan el rol docente, con el fin de mantener los objetivos de la clase dentro de márgenes adecuados.

En el caso de nuestro ejercicio piloto, no se utilizarán las objeciones legalmente previstas (objeción por sugestiva, capciosa, impertinente, etc.), sino que la regla será que toda pregunta que no se formule con “*qué, cómo, cuándo, dónde, etc...*” será objetable. Al inicio de un curso, esto nos ayudará mucho con el modo de hacer preguntas directas.

“Cómo no comenzar una pregunta”

Será también útil mostrar qué tipo de preguntas son típicamente inadecuadas para construir un interrogatorio directo.

La cuestión es simple. En general, cada vez que una pregunta comience con “Usted”, estará mal orientada: “*Usted dijo...*” (objeción, sugestiva); “*Usted vio...*” (objeción, sugestiva); “*Usted tenía...*” (objeción, sugestiva); etc.

d. Formas de hacer preguntas

Extensión y complejidad de las preguntas

Un tema sobre el que debemos poner énfasis al enseñar a preguntar, tanto en los momentos de “clases plenarios”, como en el trabajo en grupos pequeños y en los ejercicios de simulación de situaciones de juicio, es el de la extensión de las preguntas y el de la complejidad en su construcción.

Una cuestión que es fundamental para ejecutar un examen directo efectivo es ser capaces de utilizar preguntas cortas y concisas. Típicamente, una pregunta demasiado extensa será sugestiva, o compuesta, o confusa. Por lo tanto, debemos llamar la atención de las personas que participan del curso durante los ejercicios, marcando siempre la forma más breve y simple de hacer la pregunta que se pretende hacer o de obtener la información que se está buscando.²⁷

Ejemplo:

- “¿Cuáles son sus calificaciones profesionales y su trayectoria profesional; y cuáles son sus funciones y sus atribuciones en la empresa donde Usted trabaja?”, puede reemplazarse con “Díganos quién es Usted y a qué se dedica.”.
- “¿Quién fue la persona que accionó el disparador del arma contra el cuerpo de la persona que resultó víctima?”, puede reemplazarse con “¿Quién le disparó al Sr. Álvarez?”.

Construir preguntas breves nos preserva de caer en lugares en los que podemos recibir objeciones y también contribuye a que podamos brindar mayor claridad a las personas que declaran como testigos, facilitando la comprensión de nuestras preguntas. Además, cuanto menos hablemos, mayores posibilidades tendremos de generar la sensación que son el testigo o la testigo quienes narran y no nosotros.

La brevedad y simpleza de las preguntas también se vincula con la práctica de utilizar siempre la palabra más simple, o más breve. La profesora Leticia LORENZO suele afirmar: “no utilicen palabras de cien pesos cuando puedan utilizar palabras de un centavo”.

Nuestra idiosincrasia legal se compone con una fuerte tendencia a utilizar tecnicismos, latinazgos,

THE KISS PRINCIPLE | **KEEP
IT
SIMPLE,
STUPID**

²⁷ El profesor Ben RUBINOWITZ hace una reflexión muy interesante: enseña que es común escuchar a abogados y abogadas decir “-;Qué buen alegato hizo fulano!” o “-;Qué buen contra-examen hizo mengana!”. Sin embargo, no es común escuchar a nadie decir “-;Qué buen examen directo hizo zutana!”. En cambio, si es muy común oír “-;Qué bien declaró el testigo A!”, o “-;Qué claro fue el testimonio de la testigo B!”. El profesor sugiere que esto se debe a que un gran interrogatorio directo tiene el efecto de lograr un gran testimonio de la persona que declara, bajo la percepción que quien interroga ni siquiera estuvo allí (el argumento no está reproducido de modo textual). Si esto es así, desarrollar la capacidad de construir interrogatorios directos con preguntas muy breves es crucial para ejecutar un interrogatorio directo eficaz.

palabras difíciles y enredadas. A menudo suele utilizarse este lenguaje como manto de erudición legal. Lo cierto es que esta práctica resulta una carga y una desventaja en el litigio de juicios orales. Debemos siempre tener en cuenta que las personas con las que interactuamos en este ámbito (testigos), en el 99,9% de los casos carecen de formación legal o forense, por lo que resulta indispensable utilizar un lenguaje libre de jergas y manierismos jurídicos.²⁸

Por otra parte, esta cuestión se vincula también (como ya hemos referido) con la necesidad de construir relatos con lenguaje de hechos, no con categorías legales. Un lenguaje más simple, en general, es un lenguaje más eficaz para la construcción de relatos, de proposiciones fácticas, de hechos.

Ejemplo:

- “El encartado” es “El Sr. Gómez”
- “Mi asistido”, “mi pupilo” es “El Sr. Gómez”
- “Las circunstancias del hecho acaecido” es “¿Qué pasó?”
- “Los individuos que circulaban en dirección norte” es “Las personas que iban hacia el parque”
- “Las posibilidades de advertir lo que estaba sucediendo” es “¿Vio lo que pasó?”

“Una pregunta = un hecho”

Si bien la consigna de acotar cada pregunta a sólo un hecho nuevo es el fundamento del modo de construir preguntas en los contra-interrogatorios, en la medida que cualquier alternativa expone al litigante a recibir objeciones por preguntas compuestas, esta regla también resulta útil para los interrogatorios directos. Las preguntas por un sólo hecho nuevo nos permiten mantener simple el lenguaje y la construcción sintáctica de las mismas, evitando de este modo la construcción de preguntas extensas. Así, cuando estemos pensando que debemos incorporar dos, tres o cuatro hechos en el contexto de un interrogatorio, necesitaremos construir cuatro preguntas, una por cada hecho. Es importante ejercitar esta mecánica con quienes participan de nuestros cursos:

Ejemplo:

- Pregunta que avanza sobre muchos hechos: “-¿Cómo estaba el semáforo cuando usted vio el auto gris, mientras trataba de adelantar al camión?”

28 En inglés suele hacerse referencia a la regla “KISS” (Literal: beso), por el acrónimo: Keep It Simple Stupid (mantén las cosas simples).

- Preguntas desagregadas:
 - *¿Qué hizo con el camión que tenía delante?*
 - *Comencé a pasarlo.*
 - *Una vez que empezó a pasarlo ¿Qué vio delante suyo?*
 - *Los semáforos.*
 - *¿Qué semáforos?*
 - *Los del cruce de la avenida.*
 - *¿Qué color estaba el semáforo?*
 - *Verde.*

Lenguaje: gerundios, formulismos y hechos

Otro de los aspectos que debemos remarcar al enseñar a construir preguntas es la importancia de evitar manierismos, gerundios, formulismos u otro tipo de deformaciones lingüísticas cuyos efectos son ensuciar la información, confundir a las personas que declaran como testigos y opacar los hechos que realmente importan.

Ejemplo:

Será común observar que se realizan preguntas como las que siguen:

- *Para que el testigo diga cómo es cierto que fue a la casa de la Sra. López.*
- *Díganos si puede afirmar fehacientemente que el individuo a quien vio era Mariano Suárez.*
- *Relate en términos legos su opinión respecto de la imputabilidad del encartado.*

Cada una de las preguntas puede ser construida de modo más simple:

- *¿Adónde fue?*
- *¿A quién vio?*
- *¿Cuáles fueron sus conclusiones respecto del Sr. Gómez?*

Tono

Un aspecto al que a menudo no se le presta atención con relación al modo de hacer preguntas en el contexto de un litigio oral es el “tono”²⁹, la entonación o los tipos de énfasis que utilizamos. Así, una misma pregunta puede ser hecha de modo amable, de modo condescendiente, agresivo, serio, relajado, compasivo, triste, etc.

29 Cuando utilizamos el término “tono”, nos referimos a la entonación, el tipo de énfasis, de matiz, de volumen, textura, tempo que puede cobrar la voz de quien pregunta o quien habla, junto con componentes tales como los gestos, el semblante, la expresión facial, gestual, postural, las pausas y todo otro elemento retórico con el que las personas somos capaces de connotar significados, más allá de la denotación literal de nuestras palabras.

Es normal que no tengamos registro de nuestro propio tono o de nuestro estilo de dicción o de expresión corporal y gestual. En consecuencia, es necesario poner atención en esta cuestión y contribuir a que quienes participan del curso hagan lo propio.³⁰

Un buen ejercicio para mostrar esto consiste en hacer que diferentes participantes hagan la misma pregunta, pero utilizando diversos tonos, con el fin de mostrar a las propias personas que ejecutan el ejercicio y al grupo en general cómo varía el impacto persuasivo la utilización de un tipo de tono u otro.

Quienes litigan en audiencias orales deberían ser capaces de seleccionar de forma consciente y con sentido estratégico el tono que utilizan para interrogar a sus testigos, procurando que su entonación sirva para provocar determinado tipo de reacciones en la persona interrogada (empatía, tristeza, enojo, soberbia, etc.), pero también para transmitir mensajes hacia el tribunal o el jurado, en el sentido que se perciba cuál es el lugar en el que nos paramos, como litigantes, frente a la persona que interrogamos: *¿La respetamos, la compadecemos, la despreciamos, la admiramos, le creemos, pensamos que miente, pensamos que es sabia, que es torpe, que tiene intereses espurios en el caso, que no le importa lo que ocurra en el juicio, que tiene sus propios objetivos, que sólo está al servicio de la Justicia, etc.?*

Nuevamente, se trata de recursos muy valiosos de la expresión que debemos tratar de tomar en cuenta en la enseñanza de las destrezas de litigación.

Énfasis

Así como cada palabra tiene el acento en una de sus sílabas, podemos afirmar que cada oración tiene el acento en una de sus palabras. Tener registro de este aspecto y poder gobernar el sitio donde ponemos nuestro énfasis a la hora de hacer un argumento o de hacer una pregunta, nos ayuda a cambiar el énfasis de la oración y a menudo su connotación.

Ejercicio:

Para mostrar este factor a nuestro grupo podemos utilizar un ejercicio que es sencillo y que consiste en presentar una frase al grupo y establecer la

30 Como en muchos otros ámbitos de lo jurídico, este es un aspecto en el que será necesario, a fin de lograr mejores resultados, buscar espacios de interdisciplina. El dominio y el entrenamiento de los recursos escénicos al servicio de una determinada retórica son aspectos propios de las artes escénicas (teatro, narración, etc.). Es conveniente que quienes se involucren en la docencia hagan un esfuerzo por tomar contacto con estas disciplinas. El estudio y la sistematización de técnicas dramáticas al servicio de las técnicas de litigación es cultivado en países como EEUU. En Argentina existe una experiencia interesante en desarrollo en esta temática, conducida por la actriz Yanina Vincent, quien ha desarrollado múltiples seminarios en países de la región (para más información consultar <https://www.facebook.com/yaninavincenlenguajecorporalentrenamientos/>).

consigna que cada participante ponga el énfasis o el acento de la frase en una palabra distinta. Así, podremos comprobar que al cambiar el lugar del énfasis dentro de la misma frase, a medida que va participando una nueva persona, la connotación de la misma va variando, aunque la literalidad no cambie. Cuando se agoten las palabras de una frase o de una pregunta podemos cambiar de frase para continuar y hacer participar a todo el grupo. Repita este ejercicio varias veces.

Ejemplo:

- *Yo nunca dije que Mariano me hubiera prestado dinero.*
- ***Yo** nunca dije que Mariano me hubiera prestado dinero.*
- *Yo **nunca** dije que Mariano me hubiera prestado dinero.*
- *Yo nunca **dije** que Mariano me hubiera prestado dinero.*
- *Yo nunca dije que **Mariano** me hubiera prestado dinero.*
- *Yo nunca dije que Mariano me hubiera **prestado** dinero.*
- *Yo nunca dije que Mariano me hubiera prestado **dinero**.*

De esta manera, en la primer frase el énfasis está puesto en que “yo” nunca dije algo (alguien más puede haberlo dicho). En la segunda en “nunca”, lo que pone énfasis en el sentido categórico de la afirmación (no ha ocurrido tal cosa, nunca). La tercera enfatiza “dije” (puedo haberlo pensado o sabido, pero no lo dije). En la cuarta se enfatiza “Mariano” (puede haber sido alguien más, Juan por ejemplo, quien me prestó dinero). En la quinta el acento está en “prestado” (puede haberme regalado el dinero). En la sexta en “dinero”, lo que puede implicar que me prestó alguna otra cosa, pero no dinero.

Este ejercicio puede variarse, siempre utilizando afirmaciones del mismo tipo: “*Yo nunca dije que tu madre fuera una vieja amargada*”, “*Marta siempre ha sido una mujer con un gusto exquisito*”, etc.

Uso del cuerpo: dónde pararse, qué hacer con las manos, el cuerpo, etc.

Otro aspecto del que debemos ocuparnos a la hora de enseñar esta técnica es el relativo al uso del cuerpo por parte de quienes participan del curso. Aun cuando nuestra clase no se centre en lo corporal, es un aspecto que no debe ser descuidado, en la medida que la técnica más refinada puede verse opacada cuando se combina con un comportamiento corporal inadecuado.

Debemos abordar cuestiones básicas tales como dónde debe pararse quien interroga. En la medida que el interrogatorio directo tiene por objetivo generar una suerte de diálogo entre las personas que declaran como testigos y las personas que integran el tribunal o el jurado, debemos buscar una ubicación que nos permita no interferir en el contacto entre éstos y aquéllas. Por

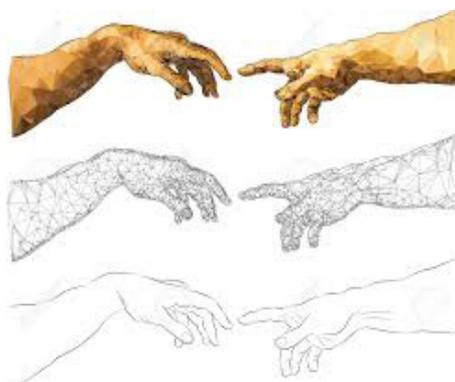
supuesto, no es buena idea pararse en un sitio que suponga dar la espalda al tribunal, al jurado ni a quienes declaren como testigos. Debemos aconsejar a quienes practican que busquen una localización que les permita tener control de lo que ocurre en la sala (miembros del tribunal, del jurado, testigo y la contraparte), pero sin interferir en ese contacto que pretendemos que se genere entre testigos y tribunal o jurado. Nuestra ubicación debe favorecer también que quien declara pueda contestar sin tener que estar girando el cuello a cada pregunta.

En la figura hemos marcado con una “X” los sitios en los que convendría que quien litiga se ubique durante el desarrollo de un interrogatorio directo. Estos sitios permitirían que quien declara mire hacia el jurado de forma natural, mientras quien litiga le hace preguntas. Al mismo tiempo permite a quien litiga tener una visión clara del jurado, del estrado de testigos, del tribunal y de la contraparte. Por otra parte, hemos marcado con una “C”, el sitio en el que podría ubicarse quien litiga al efectuar sus alegatos o al ejecutar un contra-interrogatorio, dado que en este sitio puede ocupar el centro de la escena, captando hacia su persona la atención del jurado y del tribunal, que es lo que se busca. Ocupar el centro de la escena es algo que queremos hacer durante un contra-examen o durante un alegato, pero no durante un interrogatorio directo. Con una “N” hemos marcado sitios donde no debería ubicarse quien litiga, ya que se trata de lugares en los que daría la espalda al tribunal o al jurado, estos sitios son desaconsejables, en cualquier momento del desarrollo de un juicio. Nuevamente, no se trata de recetas fijas, sino de criterios orientativos. Siempre dependerá, en el caso concreto, de la disposición de la sala de audiencias.

Otra cuestión que conviene abordar es el movimiento del cuerpo en general. Es bastante común ver que las personas tratan de interrogar a sus testigos deambulando de un lado a otro, o hamacándose de un pie hacia el otro. Debe instruirse a las personas a ocupar un sitio adecuado y en dicho sitio plantar los pies en el suelo, colocándolos a la altura de los hombros y evitar movimientos que generen distracción durante la ejecución de la intervención.

Las manos es otro aspecto sobre el que deberemos trabajar. Bien utilizadas, las manos son una herramienta que contribuye a una comunicación más efectiva. Mal utilizadas se convierten en un elemento de distracción y de generación de ansiedad y bochorno en quien litiga. Ejemplo de ello es el caso de quien se para en una sala de audiencias con sus apuntes en la mano, con los que en cualquier momento empezará a jugar, o quien hace lo propio con un bolígrafo u otro objeto, o quien guarda sus manos en los bolsillos. O peor, quien comienza a rascarse, picarse partes del rostro o juega con sus manos.

Sobre todos estos aspectos existe literatura que quienes se dediquen a la enseñanza de la litigación deberían consultar con el fin de contar con herramientas para poder hacer recomendaciones adecuadas a las personas que participen de un curso de litigación oral.



e. La “teoría de cada testigo” y los “Capítulos”

Cuando nos ocupamos de la teoría del caso hemos utilizado la imagen que compara a quienes litigan con quienes se desempeñan en la dirección de una obra de cine, de teatro o quienes narran historias.

Cuando trabajemos sobre interrogatorios directos de testigos conviene volver sobre estas ideas, en la medida que podríamos afirmar que, además de tener una “teoría del caso”, deberíamos también contar con una “teoría de cada testigo”, esto es, un libreto particular para cada una de las personas que declararán en el rol de testigos durante el desarrollo de un juicio, ya sea que su convocatoria al juicio haya sido hecha a propuesta de la contra-parte o nuestra.

Utilizando la misma mirada que hemos desarrollado al ocuparnos de la teoría del caso, diremos que cada testimonio requerirá un trabajo análogo, que tiene un enfoque más “micro” que la teoría del caso general.

Del mismo modo, también será necesario y útil organizar la conducción de los interrogatorios a través de la elaboración de “escenas” o “capítulos” que nos permitan organizar el relato de cada una de las personas presentadas en el juicio.

Volviendo a nuestro ejemplo de la historia de los cerditos y el lobo, podríamos organizar el testimonio del cerdito menor de la siguiente forma:

Ejemplo:

- Escena 1: La llegada del lobo
- Escena 2: La resistencia del cerdito
- Escena 3: La destrucción de la casa de paja
- Escena 4: La huida hacia la casa de madera
- Escena 5: La destrucción de la casa de madera
- Escena 6: La huida a la casa de cemento
- Escena 7: La derrota del Lobo

Ejemplo 2:

Pero también podría organizarse el mismo testimonio con otra estructura.

- Escena 1: La historia del Lobo: un depredador voraz.
- Escena 2: La historia del Lobo 2: los ataques anteriores
- Escena 3: El cerdito: un animalito desvalido
- Escena 4: El ataque del lobo y la destrucción de la casa de paja y la de madera
- Escena 5: La caída del Lobo

En el primer caso, la estructura se corresponde con un relato más orientado a los hechos del caso, más cronológico y estructurado sobre la base de los sucesos del día.

En el segundo, la historia se orienta más enfáticamente hacia la personalidad de los involucrados: el lobo y el cerdito.

Tomar la decisión en un sentido u otro dependerá de múltiples factores: el relato previo de cada testigo, nuestras necesidades generales en la construcción de la historia, la existencia de diferentes testigos que puedan relatar el mismo hecho, etc.

En nuestro ejemplo, podríamos resignar el abordaje de detalles sobre la destrucción de la casa de madera durante el testimonio del cerdito más chico, dado que también el del medio podría declarar sobre este punto. Pero también puede ocurrir que si fuera el cerdito menor quien declarase en primer lugar, podría convenir que haga un relato detallado de todo el episodio, con el fin de entregar al jurado un relato panorámico completo al inicio del juicio. Pero también podría ocurrir que la memoria del cerdito pequeño o su capacidad narrativa fueran débiles y en ese caso sería mejor dejar que el cerdito del medio fuera quien declarase sobre lo que ocurrió en la casa de madera.

En definitiva, será necesario adecuar nuestra “teoría del caso” (de todo el caso), a cada una de las “teorías de cada testigo” y en consecuencia, organizar los capítulos o escenas de cada testimonio con base en dicha teoría particular.

f. Ejercicios de simulación en grupos pequeños

Ejercicios con casos breves y ejercicios con casos complejos

Nos ocuparemos ahora del tema de los ejercicios de simulación de situaciones de litigio, de examen directo, en grupos pequeños o ejercicios “individuales”.

Como en toda simulación de situaciones de juicios orales, será importante ambientar el salón de clases como si fuera una sala de audiencias.

Una de las personas a cargo del curso (dependiendo que haya 1 o más docentes), deberá ocupar el rol de juez o de jueza y normalmente una de las personas del grupo de participantes hará las veces de testigo. En cursos especiales podrán incorporarse variantes, tales como utilizar actores o actrices para actuar como testigos, o que el rol de jueces y juezas sea ocupado por personas que efectivamente trabajan como jueces o juezas en la vida real.

Cuando sean las y los participantes del curso quienes hagan las veces de testigos, conviene organizar una rotación por medio de la cual quien ejercite interrogando, pase a ocupar el lugar de testigo una vez que termine su performance. Así, se genera un ciclo: observación-práctica-testimonio-observación. Esto aporta dinámica a los ejercicios.

Ya nos hemos ocupado en extenso sobre las técnicas de retro-alimentación en la primer parte de este trabajo, pero nos interesa hacer algunas notas particulares.

La primera recomendación es ajustar la complejidad de los ejercicios al nivel de conocimiento y experiencia de las personas que integran el curso. Así, deberíamos optar por casos sencillos si comenzamos con grupos muy inexpertos. Al contrario, deberíamos utilizar casos más complejos con grupos más avanzados.

También es muy importante, a la hora de decidir qué tipo de casos utilizar, tomar en consideración el tiempo disponible para la preparación de los ejercicios. Lo más recomendable es que el grupo de estudiantes haya recibido con anticipación los materiales (casos), con el fin de favorecer que estos comiencen el curso con los casos ya estudiados y analizados.

Sobre la extensión de cada simulación por parte de cada participante, remitimos a lo ya dicho, en el sentido de comenzar con intervenciones breves y alongar estas intervenciones a medida que se va avanzando en complejidad y en dominio de las técnicas aplicadas.

Ejercitar con documentos, fotos, textos

Un aspecto muy importante del que debemos ocuparnos al enseñar interrogatorio directo es el del manejo de documentos, fotos, textos, objetos materiales, etc.

En primer lugar, recomendamos abordar los ejercicios de incorporación de objetos o documentos utilizando las técnicas que describen la mayoría de los manuales de litigación disponibles, cumpliendo con las etapas que

conforman este tipo de procedimientos, cuyo fundamento suele ser legal (pregunta, descripción, exhibición, reconocimiento, incorporación, etc.).³¹



Para la realización de ejercicios con estos elementos, la primera recomendación es muñirse de los objetos adecuados para tales prácticas. Idealmente, deberíamos presentarlos con las características de embalaje y rotulación utilizados en nuestra jurisdicción. A tal fin, podemos conseguir bolsas plásticas, rótulos, etc. utilizados por la policía del lugar u otras agencias.

Conviene, luego de explicar el procedimiento, hacer varias demostraciones, concentrándonos exclusivamente en los pasos de cada método de incorporación, con el fin que el grupo pueda internalizar de modo fluido dichos procederes. No se trata de despojar de su fundamento a los métodos de incorporación de evidencia material o documental, sino de procurar que el grupo incorpore de modo eficaz los métodos, para luego poder trabajar sobre los fundamentos con base en una práctica adecuada.

Hecho esto, conviene hacer repetir varias veces a quienes integran el grupo el mismo procedimiento, no menos de 5/10 veces, con el fin que se fije con claridad cuáles son los pasos a seguir.

Luego, conviene tener previstos ejercicios de interrogatorios que incluyan el uso de documentos u objetos, en los que el interrogatorio sea muy sencillo y breve, pero donde se tenga la oportunidad de ejercitar la destreza específica de incorporación de elementos para exhibir. De esta manera, podremos favorecer la práctica intensa de esta destreza específica la mayor cantidad de veces, sin generar distracciones con otras complejidades del caso de ejercitación.

Refrescar memoria y ayudar a superar contradicciones

Otro aspecto importante es el uso de declaraciones previas, ya sea para refrescar memoria o para ayudar a las y los testigos a superar contradicciones.

31 Para un tratamiento pormenorizado de las técnicas y procedimientos para incorporación de objetos y evidencia material, véanse LORENZO, 2012: 193-203; LUBET, 2009: 275-342; MAUET, 1992: 153-211; MOORE *et al.*, 1996: 272-292; DUCE *et al.*, 2005: 163-183.

Conviene, también en este punto, seguir las recomendaciones de los manuales de litigación disponibles, los que detallan claramente las características de estos ejercicios (ejercicio amigable) y las condiciones con que debe ejecutarse (pre-

preguntas directas) (LORENZO, 2012: 203-206; LUBET, 2009: 137-187; MAUET, 1992: 234-273; MOORE *et al.*, 1996: 190-200; RÚA, 2016: 165-179).

Al igual que con los ejercicios para introducir objetos y documentos, resulta útil hacer demostraciones acerca de cómo se ejecutan estos procedimientos, y luego hacer que quienes participan, repetidamente, ejerciten una y otra vez la misma destreza.

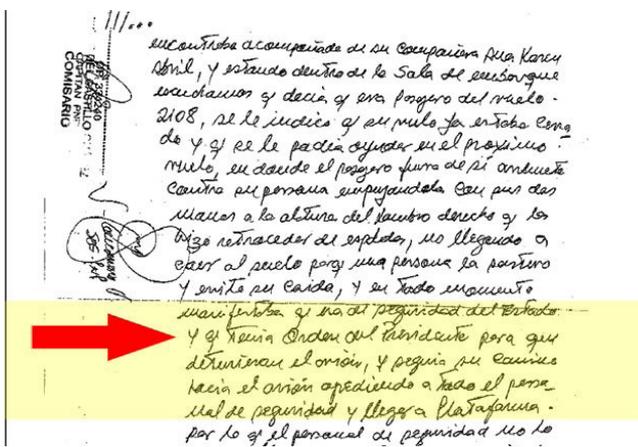
Para ello, es muy importante utilizar declaraciones previas extremadamente simples: Por ejemplo, una declaración previa en la que sólo se preguntó de qué color estaba la luz del semáforo y donde la respuesta fue “-Rojo”.

Utilizando esta declaración, haremos de cuenta que el testigo o la testigo ha dicho “-No recuerdo el color.” o que ha dicho “-Amarillo.” o “-Verde.”. Una vez hecho esto, deberemos hacer practicar una y otra vez la utilización de esta declaración previa.

Una vez que esté automatizada la ejecución del procedimiento con esta estructura simple, pasaremos a ensayar el uso de declaraciones previas más complejas, similares a las que podemos encontrar en un caso real.

Realmente, la utilización de documentos o declaraciones previas es una destreza de procedimientos simples, donde lo más complejo es la evaluación de la oportunidad para hacer uso de los mismos o la conveniencia (en el caso de las declaraciones previas). Probablemente, la mayor complejidad que ofrecen estos problemas, en el caso concreto, se relaciona con discusiones de derecho procesal, no de destrezas de litigio.

Es aconsejable repetir los ejercicios de refrescar memoria y de superar contradicciones una y otra vez, hasta que quienes participan de los mismos logren hacerlo de modo natural y preciso, ya que normalmente una confusión de procedimientos acarrea el riesgo de objeciones. También recomendamos aplicar la regla “todas las personas del curso pueden objetar” para estos ejercicios.



PARTE IX

Enseñando a contra-examinar

- a. Introducción
 - b. Enseñando a preguntar: la construcción de preguntas sugestivas
 - c. Planificación
-

IX. Enseñando a Contra-examinar

a. Introducción

La técnica de contra interrogatorio suele ser abordada como una de las más relevantes, entre las que debe dominar quien litigue juicios orales. Aun cuando esta idea puede controvertirse y matizarse, en el sentido que dependerá si se trata del trabajo de la defensa o de la fiscalía, o si se trata de juicios ante un jurado popular o ante tribunales técnicos, lo cierto es que sí se trata de una forma de actuación que podríamos calificar como una de las destrezas de litigación más difíciles de dominar y quizás la técnica que funciona de forma más “contra-intuitiva”.

Así como en un interrogatorio directo quien pregunta espera obtener respuestas de la persona que presta su testimonio, en un contra-interrogatorio el objetivo no es que quien declara aporte información, sino que buscamos esencialmente que la persona que se encuentra declarando confirme o deseche las proposiciones que quien litiga pone frente a dicha persona.

Ejemplo

En un interrogatorio directo, la información se organizaría más o menos del siguiente modo:

- P: *¿Qué estaba haciendo Usted cuando vio al Lobo?*
- R: *Estaba pasando el plumero.*
- P: *¿Y dónde estaba Usted ubicado?*
- R: *Frente a una de las ventanas del living.*
- P: *¿Cómo es la vista desde esa ventana?*

- R: Desde allí tengo una vista franca a un prado y más lejos el bosque.

En cambio, un contra-interrogatorio debiera ser así:

- P: Usted vio al Lobo.
- R: Si.
- P: Cuando Usted vio al Lobo, Usted estaba pasando el plumero.
- R: Si.
- P: Estaba pasando el plumero frente a la ventana del living.
- R: Si.
- P: Y desde allí tenía una vista franca.
- R: Si.
- P: Una vista franca del prado frente a la casa.
- R: Si.
- P: Y más allá, una vista franca del bosque.
- R: Si.

Como podemos ver, cada pregunta, lejos de orientarse a obtener información por boca de la persona que declara, busca presentar ante la misma las afirmaciones y negaciones (proposiciones) de quien interroga, requiriendo de quien brinda testimonio solo la confirmación o la negación de la información que se pone a su consideración. En este sentido, no se trata en rigor de “preguntas”, sino de proposiciones (afirmaciones y negaciones) sobre hechos.



Esto vuelve al ejercicio contra-intuitivo. En nuestra conversación coloquial, en general, cuando hacemos preguntas es porque esperamos obtener una respuesta sobre alguna cuestión respecto de la cual necesitamos informarnos.

En cambio, cuando enseñamos contra-interrogatorio, debemos ocuparnos de ayudar al alumnado a desarrollar la destreza de hacer preguntas “sugestivas” (preguntas que guían a la persona que declara), que en realidad sonarán como afirmaciones o negaciones y que además deben ser precisas y contener solo un hecho nuevo por cada pregunta formulada.³²

32 Para un desarrollo extenso sobre técnicas de contra interrogatorio, ver: LORENZO, 2012: 208-228; Rúa, 2015; VIAL CAMPOS, 2009; HEGLAND, 1995: 109-133; McELHANEY'S, 2006: 431-483; BERGMAN, 1995: 129-185; LUBET, 2009: 79-136; MAUET, 1992: 211-273; MOORE *et al.*, 1996: 160-211; DUCE *et al.*, 2005: 95-124.

b. Enseñando a preguntar: la construcción de preguntas sugestivas

La construcción de preguntas sugestivas es la clave para la elaboración de un contra-interrogatorio.

Estas preguntas que en nuestro ámbito han sido llamadas “sugestivas”, por referencia a que la propia pregunta “sugiere” su respuesta, son llamadas en el ámbito anglo-sajón “*leading questions*” (leading = liderar, guiar), en el sentido que más que sugerir una respuesta, inclinan a la persona que declara hacia una forma determinada contestar, orientada por quien interroga.

Sabemos que este tipo de preguntas se encuentran típicamente prohibidas para la realización de interrogatorios directos.

En cambio, en un contra-interrogatorio no deberíamos utilizar otro tipo de preguntas que no sean las preguntas “sugestivas”.

A diferencia de lo que ocurre con un examen directo, en el que típicamente nos interesará que las personas que declaran puedan explicarse y desarrollar narraciones, durante la ejecución del contra interrogatorio, el objetivo de quien litiga será mantener control sobre la persona que declara, con el fin de introducir solamente las proposiciones fácticas que sirvan a su teoría del caso.

Una pregunta = un hecho

Las preguntas a través de las que se haga un contra interrogatorio deben ser precisas y deben contener solamente un hecho nuevo por pregunta.

Las preguntas deben ser precisas, porque las que no lo sean corren el riesgo de ser objetadas por confusas, vagas o especulativas.

Pero además, cada pregunta debe incorporar solo un hecho nuevo, porque de otro modo podrían ser objetables por tratarse de preguntas complejas o compuestas. Las preguntas compuestas, como sabemos, suponen una forma de pregunta capciosa o engañosa.

Ejemplo

En primer lugar, observemos cómo lucen preguntas sugestivas, pero compuestas:

- P: A las 19 horas: ¿Usted estaba en su casa y escuchó al Lobo?
- R: Si
- P: ¿Y el Lobo sopló la puerta de su casa y su casa comenzó a temblar?
- R: Si

En cada caso, la respuesta “Si” supone una afirmación de dos elementos. Ahora bien, podría ocurrir que el cerdito hubiese estado en su casa, pero no cuando escuchó al Lobo. O que hubiese escuchado al Lobo sin encontrarse

dentro de su casa. También podría ser que el Lobo haya soplado la puerta de la casa y que la casa no haya temblado. O que haya temblado, pero que el Lobo no haya soplado la puerta, sino una pared.

En cualquier caso, una pregunta que incorpora más de un hecho nuevo por vez y que se hace sugestivamente, acarrea el riesgo que la respuestas, ya sea “sí” o “no”, sea parcialmente veraz.

Ejemplo

Veamos ahora cómo podríamos avanzar sobre la misma información, de forma sugestiva, pero descomponiendo nuestras preguntas de modo que cada una solo incorpore un hecho nuevo, con el fin de evitar que las mismas sean capciosas.

- P: *A las 19 horas: ¿Usted estaba en su casa?*
- R: *Sí*
- P: *Y cuando estaba en su casa: ¿Escuchó al Lobo?*
- R: *Sí*
- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*
- R: *Sí*
- P: *¿Con los soplos del Lobo las paredes de su casa empezaron a temblar?*
- R: *Sí*

Desarrollar una serie de preguntas, desagregando hecho por hecho el punto al que se pretende arribar es una de las claves técnicas que deben dominarse para la ejecución de un contra-examen.

Además de dominar esta forma de segmentar la información, es importante también en esta destreza utilizar de forma adecuada la asignación de diferentes formas de énfasis a las palabras con las que construimos frases.

Ejemplo

Veamos cómo suena la misma frase, según dónde se aplique el énfasis. Practique repitiendo en voz alta, cambiando de lugar el acento.

- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*
- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*
- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*
- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*
- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*
- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*
- P: *¿En ese momento el Lobo comenzó a soplar la puerta de su casa?*

Ubicando el acento o una inflexión en cada una de las palabras resaltadas podremos comprobar cómo la pregunta o la frase van cambiando el eje de la atención a diversos aspectos.

Dominar la elaboración de preguntas precisas, sugestivas, de un solo punto y hacer un uso adecuado del énfasis en la enunciación de las mismas son cuestiones técnicas que hacen a la forma de la realización de las preguntas y que suponen el paso inicial para el dominio de esta técnica.

Ejercicio

Demuestre al grupo cómo utilizar deliberadamente inflexiones y énfasis en diversas palabras de una serie de frases o preguntas.

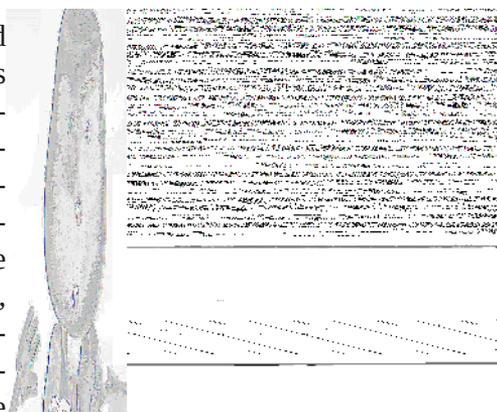
A continuación invite a quienes participan a hacer lo propio, buscando que logren digerir cuál es el efecto de la utilización de este recurso.

Una vez que una persona se haya familiarizado con esta destreza podrá aplicarla a diversos contenidos, buscando sacar provecho de esta habilidad en la presentación del caso. Esto supone un segundo escalón, que va más allá de las formas y que supone poder aplicar esta habilidad formal con un sentido sustancial estratégico (U.S. Army, 2008: 28-30).

Interrogando un objeto inanimado

Siguiendo la lógica que indica que para aprender este tipo de técnicas es conveniente partir de las habilidades más simples, para ir incorporando complejidades a medida que avanzamos en el dominio de la práctica, sugerimos utilizar ejercicios que contribuyan a que las personas que ejercitan puedan concentrarse en estas habilidades básicas, sin tener que mirar en las cuestiones propias de un caso simulado (teoría del caso, testigos, etc.).

Un ejercicio de suma utilidad para esto es el de interrogar objetos inanimados. El ejercicio es de naturaleza grupal. El comienzo del mismo tiene lugar con una breve demostración por parte de quien se encuentra al frente del grupo, que consiste en interrogar a un objeto inanimado, con preguntas sugestivas, de un punto, como si el objeto fuera una persona que se encuentra declarando. De esta manera, el objetivo del ejercicio es que quien lo ejecute logre describir de modo completo y ojalá pormenorizado el objeto interrogado, utilizando



preguntas sugestivas de un solo punto. Idealmente, la persona que ejecuta el interrogatorio debiera ser capaz de lograr que quien oyera el mismo, aún sin ver de qué objeto se trata, pudiese adivinar cuál es el mismo. Todo ello, sin que ninguna pregunta pueda incluir el nombre del objeto. Así, si el objeto fuera una taza, no podrá hacerse la pregunta “*Usted: ¿Es una taza?*”.

A los fines de este ejercicio, consideramos que una pregunta como “*¿Usted es una taza?*” representa una conclusión, no un hecho. En consecuencia, la pregunta no es procedente, en la medida que solo se permite hacer preguntas sobre hechos.

Por otra parte, este ejercicio guarda correspondencia con la organización de la información a modo de “capítulos”. También los contra interrogatorios pueden organizarse en capítulos, en los que los títulos de cada capítulo serán “conclusiones” a las que debería sentirse inclinado el tribunal o el jurado, luego de haber oído las preguntas y respuestas que constituyen el mismo.

Ejemplo

- *P: ¿Usted es una vasija?*
- *R: Si.*
- *P: ¿Es una vasija pequeña?*
- *R: Si.*
- *P: ¿Usted está hecha de loza?*
- *R: Si.*
- *P: ¿Usted tiene un asa pegada en su costado?*
- *R: Si.*
- *P: ¿La gente la utiliza a menudo para beber líquidos Calientes?*
- *R: Si.*
- *P: Gracias, no más preguntas.*

En nuestro ejemplo, quien hubiese oído este interrogatorio seguramente se vería inclinado o inclinada a pensar “Es una taza”.

Utilizando esta lógica y luego de haber hecho una breve demostración, podremos adoptar el rol de testigo e invitar a las personas de la clase para que, de una en vez, practiquen esta misma forma de preguntar utilizando diversos objetos. Conviene tener preparados objetos que representen una cierta complejidad de piezas o características particulares (sin que se trate de objetos demasiado complejos), lo que permitirá hacer el ejercicio más ameno e incluso entretenido para el curso.

Los objetos a utilizar pueden ir desde un marcador para pizarrón hasta un muñeco de juguete de algún personaje célebre (Batman, una Chica Superpoderosa, etc.) o una pieza de artesanía.

Un objeto entretenido para este ejercicio es el juguete “cara de papa”, que también nos permitirá ilustrar cómo la presentación y corroboración de las proposiciones fácticas nos permite ir modelando una imagen en la mente del tribunal o del jurado, convirtiendo una papa en una persona con ojos, nariz, boca, bigotes, orejas, etc.

El ejercicio puede repetirse con variantes, que pueden incluir la búsqueda de detalles sobre cada porción de nuestros objetos. Esto nos servirá para mostrar y ejercitar cómo es posible obtener mayores detalles con relación a aspectos que podrían aparecer como agotados con una simple mirada panorámica.

Volvamos a nuestra taza.



Ejemplo

- P: *¿Usted dijo que era de loza?*
 - R: *Si.*
 - P: *¿Su loza está esmaltada?*
 - R: *Si.*
 - P: *¿El esmalte que la recubre es sintético?*
 - R: *Si.*
 - P: *¿Su esmalte sintético se imprime a alta temperatura?*
 - R: *Si.*
 - P: *¿Su esmalte, contiene plomo en su composición?*
 - R: *No.*
 - P: *¿Su esmalte es color blanco?*
 - R: *Si.*
 - P: *¿Es de blanco brillante?*
 - R: *Si.*
 - P: *¿Se trata de un blanco tiza o de un blanco marfil?*
- Etc., etc., etc.*

El ejemplo nos sirve para mostrar cómo, frente a un punto que parece más o menos agotado (que la taza sea una taza), desagregar y buscar detalles nos permite, sin embargo, alongar un interrogatorio, buscando mucho nivel de detalle.

En términos gráficos, podríamos acordar que este tipo de ejercicios funciona en la construcción del relato del modo en que podría hacerlo la utilización de un *zoom* en una toma de imágenes, que nos permite ir desde un plano general hacia uno particular y volver.

En definitiva, este ejercicio es un recurso que nos permite mostrar de modo sencillo, gráfico y entretenido una serie de técnicas cuyo dominio y práctica son muy importantes en la ejecución de un contra interrogatorio: preguntas sugestivas, aplicación de énfasis, preguntas que incorporan solo un hecho nuevo por vez, preguntas que contribuyan a arribar a una conclusión aun cuando solo la sugieran, *zoom* hacia adelante y hacia atrás, descomponer y alongar descripciones, etc.

Variante 1

Una variante puede consistir en ubicar a una o más personas de nuestro curso en un sitio donde no puedan ver cuál es el objeto que se está interrogando (o con sus ojos tapados). Así, la variante puede consistir en que, evitando la pregunta “*usted es una taza*”, se pida a quienes no pueden ver que adivinen de qué se trata el objeto. Esta variante ayuda a enfatizar la utilidad de hacer descripciones detalladas de los objetos para lograr que quien escucha se forme una imagen adecuada de los mismos.

Otra posibilidad es colocar una línea de cuatro o cinco personas y que cada una haga una sola pregunta, que dará lugar a que quien está a su lado haga la siguiente y así hasta volver al principio para comenzar nuevamente. Esta variación también potencia la práctica de escuchar lo que está ocurriendo. Para aumentar el aspecto lúdico puede hacerse una variante en la que quien se equivoque quede fuera. O que cada persona pueda continuar preguntando hasta equivocarse, momento en que la reemplaza la siguiente.

Este juego puede organizarse buscando ejercicios más complejos que el de interrogar un objeto inanimado, hasta llegar a ejercitar con un caso hipotético real. Así, por ejemplo, podremos utilizar el cuento de los tres cerditos y lo que podría ser el contra-interrogatorio del Lobo. En este caso, ya se trata de un testigo animado y de una historia que tiene una línea de complejidad mayor a la de la descripción de un objeto inanimado. En cualquier caso, será siempre recomendable partir de un cierto dominio de nuestra herramienta básica: preguntas sugestivas, precisas, de un punto, enunciadas con el énfasis adecuado. Así, podremos repetir el juego de formar una fila en la que cada participante vaya haciendo una pregunta y vuelva al final de la línea, o permitiendo preguntas varias hasta que se produzca una equivocación.³³

33 Este juego de “Los tres cerditos” para la práctica grupal de las preguntas sugestivas es utilizado habitualmente por el Profesor Martín Sabelli.

Variante 2

Otra variante se vincula con uno de los ejercicios que presentamos para la ejercitación de preguntas abiertas, cuando abordamos el tema del examen directo.

El mismo ejercicio que utilizamos con la consigna “¿Qué desayunaste hoy?” puede servir para la ejercitación de preguntas sugestivas, utilizando las mismas respuestas que quien declara haga en el ejercicio con preguntas abiertas.

Veamos un ejemplo.

Ejemplo

- P: Usted desayunó hoy **a la mañana**.
- R: Si.
- P: Desayunó a las **ocho** de la mañana.
- R: Si.
- P: Desayunó un **café**.
- R: Si.
- P: Un café con **azúcar**.
- R: Si.
- P: Y comió una **tostada**.
- R: Si.

* Utilizamos la letra negrita para indicar dónde recaerá el énfasis en cada pregunta sugestiva.

Esta variante nos permite utilizar de modo concentrado la ejercitación en preguntas abiertas o narrativas y en preguntas sugestivas. Así podremos poner en evidencia de modo más contrastante la forma diferente de enfatizar las preguntas, según se trate de preguntas directas o sugestivas. Al mismo tiempo, el ejercicio ayuda a ejercitar la habilidad de prestar atención a las respuestas de quienes declaran, en la medida que será necesario registrar las respuestas a las preguntas directas para poder ejecutar las sugestivas.

Podemos optar por que cada participante haga ambas cosas, directo y contra, o ir mezclando a las personas en ambos roles.

También podemos ir rotando los roles, para que quien termina de preguntar pase a ocupar el rol de testigo una vez que haya terminado.

Regla de trabajo práctico: “Todo el mundo puede objetar”

También al trabajar las prácticas de contra-interrogatorios conviene aplicar la regla de “todo el mundo puede objetar”. Como sugerimos al ocuparnos del interrogatorio directo, esta regla, que consiste en que cualquiera de los

miembros del grupo pueden hacer objeciones durante los ejercicios ejecutados por otras personas, es recomendable para la práctica de contra-interrogatorios, en la medida que suele tratarse de un ejercicio más complejo, por los siguientes motivos: i. En la medida que las respuestas a las preguntas serán, por regla, “sí” o “no”, será importante el *timing* de la formulación de las objeciones; ii. Mientras que en el caso de los interrogatorios directos, será lo más frecuente objetar por tratarse de preguntas sugestivas, en el caso del contra-examen las objeciones suelen ser más específicas: compuestas, especulativas, capciosas, argumentativas, etc.

Muletillas

Una cuestión sobre la que ocuparnos al enseñar la técnica de construcción de las preguntas son ciertas muletillas que a menudo son utilizadas en los tribunales.

Nos referimos, típicamente a expresiones como “¿No es verdad?”, “¿Cierto?”, “¿Sí o no?”.

Ejemplo

P: Usted dijo que era de loza ¿No es verdad?

R: Si.

P: Su loza está esmaltada ¿No es verdad?

R: Si.

P: El esmalte que la recubre es sintético ¿No es verdad?

R: Si.

P: Su esmalte sintético se imprime a alta temperatura ¿No es verdad?

R: Si.

P: Su esmalte, contiene plomo en su composición ¿Sí o no?

R: Si.

P: Su esmalte es color blanco ¿No es verdad?

R: Si.

Este tipo de muletillas resulta de cierta utilidad en el sentido que su uso hace más fácil provocar la respuesta de quien declara. Sin embargo, como queda a la vista (trate de leer la serie de preguntas y respuestas en voz alta), se vuelve un tanto tedioso escuchar todo el tiempo este tipo de repetición (como cualquier otra).



La recomendación que probablemente convenga hacer a nuestras alumnas y nuestros alumnos es intentar dominar la ejecución de preguntas sugestivas sin la utilización de este tipo de muletillas, aun cuando sirvan para ser utilizadas dosificadamente para hacer énfasis en algunos puntos o para salir de situaciones de cierta dificultad.

Lenguaje simple y sencillo

La recomendación acerca de utilizar palabras simples y frases sencillas se fortalece con el contra interrogatorio.

Mientras que en el caso del interrogatorio directo esta recomendación tiene relación con la necesidad de favorecer el relato narrativo de quien declara y procurar que nos comprendan, en el caso del contra-interrogatorio debemos sumar que todo tipo de elaboración rebuscada convertirá una pregunta sugestiva admisible en una pregunta objetable, por ser confusa, compuesta, por tergiversar pruebas o por resultar argumentativa.

Recuerde la recomendación que como un Mantra repite la Profesora Leticia Lorenzo: *“No utilice palabras de cien dólares si puede utilizar palabras de cinco centavos”*.

Forma de preguntar: el tono

Un aspecto que no suele ser abordado en muchos manuales de técnicas de litigación es el relativo al “tono” de nuestras preguntas.

Somos capaces de utilizar recursos tales como el volumen de la voz, el tono de la misma, nuestros gestos, nuestras expresiones faciales, la cadencia del hablar y tantos otros, por medio de los que comunicar a quien nos ve y nos oye sentimientos como alegría, bronca, indignación, condescendencia, compasión, asco, sorpresa, decepción, esperanza, intransigencia, fastidio, tedio, entusiasmo, ecuanimidad, desprecio, etc.

La natural tendencia que provoca la ejecución de un ejercicio que consume buena parte de nuestro esfuerzo en la formulación precisa de



las preguntas, el apego a la teoría del caso, los aspectos legales... hacen que a menudo se deje a un lado la cuestión del tono. Sin embargo, es un aspecto fundamental.

Debemos ser capaces de adecuar nuestro tono a lo que requiera la situación, la estrategia, la personalidad de la persona que declara, etc.

Así, si contra-interrogamos a una testigo presencial de un hecho delictivo, que solo está en el juicio porque tuvo la mala suerte de pasar por ese lugar justo en ese momento y se trata de una señora mayor, respetable, amable, educada y solícita, será una mala idea adoptar un tono tal que provoque a quien nos oiga la sensación que somos una persona irrespetuosa.

En definitiva, es un aspecto que será importante abordar y practicar como parte de nuestro programa de trabajo.

Ejercicio

Una buena idea será utilizar una porción de contra-examen cualquiera. Podemos utilizar una secuencia de diez o quince preguntas sugestivas correspondientes al interrogatorio de un objeto inanimado y asignar a cada participante un tono determinado, con el fin que cada quien ejecute el ejercicio utilizando su tono correspondiente: enojado, alegre, respetuoso, displicente, etc.

Ello nos servirá para enfatizar cómo, dado un texto exactamente idéntico, los efectos del mismo varían según el tono que se le imprima.

c. Planificación

La planificación del contra-interrogatorio debe formar parte de las cuestiones de las que debemos ocuparnos en nuestros cursos.

La decisión de contra-interrogar | Volver a la teoría del caso

¿Debo contra-interrogar?: La respuesta de esta pregunta no tiene que ver con el ejercicio de una técnica en particular, sino con la evaluación estratégica del caso y su orientación.

Sin embargo, conviene adentrarse en la importancia de esta pregunta como parte de los fundamentos de la enseñanza de este tema.

Es fundamental recordar y problematizar con nuestro grupo la siguiente cuestión: mientras que quien litiga decide quiénes serán las personas que serán convocadas como testigos para su propio caso (esto es, las personas que serán sometidas a examen directo), las y los litigantes no podemos elegir

quién comparecerá como testigo de la contraparte. Esta decisión corresponde ésta última exclusivamente.

Pero es importante enfatizar que aun cuando no podemos elegir quien comparecerá a declarar a pedido de la contraria, sí podemos decidir si nos conviene hacer un contra examen, o no.

Responder esta pregunta nos impone adentrarnos en una cuestión que también nos permitirá volver sobre un aspecto de la litigación de fundamental importancia: la teoría del caso.

Un contra examen sólo tendrá sentido si nos permite fortalecer nuestra propia teoría del caso o dañar la teoría del caso de nuestras o nuestros oponentes.

Así, tendremos la oportunidad de volver sobre la utilización de nuestros “capítulos”, haciendo análisis grupales acerca de qué capítulos nos permite construir cada testigo de la contraparte, con el fin de evaluar si alguno de los capítulos posibles suma a nuestro caso o resta al de la contraparte.

Determinar los objetivos de cada contra-interrogatorio: trazar un plan y ejecutarlo

Otra cuestión sobre la que deberá trabajar quien ocupe el rol de instructor o instructora con relación a esta destreza es la necesidad de una planificación cuidadosa y sesuda de los contra-exámenes: con relación a cada persona que comparezca como testigo deberá evaluarse la información disponible en la carpeta del caso, la disponible en declaraciones previas brindadas en sede policial, fiscalía, estudios jurídicos, informes previos, etc. También deberemos tener presente que habrá que hacer ajustes de última hora, con base en la información brindada durante el desarrollo del examen directo.

Todos estos elementos serán evaluados y la cuestión será que con esa información resulta fundamental la construcción de un plan de contra-interrogatorio. Ese plan deberá orientarse a determinar qué objetivos buscaremos obtener con el mismo y en cómo haremos para alcanzar los mismos. Nuevamente, la noción de “capítulos” resultará útil en esta tarea.

Más allá de explicar estos conceptos, se recomienda que quien se encuentre frente al grupo introduzca esta noción durante el propio desarrollo de las simulaciones de situaciones de juicio.



Típicamente, será importante que cada vez que pase un alumno o una alumna a realizar una práctica de contra-examen, iniciemos el mismo con la siguiente pregunta: “¿Cuál es su objetivo con este contra-interrogatorio?”.

Será importante que en ese momento, con relación al caso concreto, ayudemos a quien efectúa la práctica para que afine la determinación de objetivos, procurando que se trate de metas claras, precisas y razonablemente realizables.

Volviendo a nuestro ejemplo de los cerditos, un contra-examen al cerdito menor que pretendiese como objetivo lograr que el tribunal sepa que “no le debe creer al cerdito absolutamente nada” no resulta adecuado. Un objetivo como este será demasiado general y vago como para permitirnos organizar la información adecuadamente. En cambio, podremos precisar la cuestión, ajustando el propósito a aspectos más precisos y acotados del caso, como “El cerdito hizo su casa de paja porque es una persona perezosa” o “El cerdito no pudo ver claramente de qué Lobo se trataba” o “El cerdito tiene razones para perjudicar al Lobo”, etc.

Otro aspecto que deberán considerar las y los docentes es que conviene instalar desde el comienzo la idea que las y los testigos no son piezas de ajedrez, negras o blancas, que solo sirven a un lado o al otro. En general, toda persona que declare en juicio podrá entregarnos alguna información que nos resulte útil, por modesta que fuera.

Así, un primer objetivo en un contra-interrogatorio puede ser obtener información que nos sirva para fortalecer las afirmaciones que puedan haber contenido los testimonios de nuestro propio caso.



Otro objetivo plausible será desacreditar el testimonio de una persona, o desacreditar a la persona que brindó testimonio. Puede atacarse un testimonio sin necesidad de atacar a la persona que lo brindó. En cada caso será importante ayudar a

quien ejercita a identificar qué es lo que pretende hacer. Siempre será importante evitar ataques personales en la medida que sea posible, dado que ello siempre acarrea riesgos de entrar en “peleas” que siempre necesitamos evitar, sobre todo cuando se trate de litigantes sin experiencia.

Por otra parte, cuando se trate de una persona con intereses claros en el resultado del proceso o en la obtención de una ventaja indebida. O de una

persona cuestionable con base en motivos reprochables de su parte para declarar, será importante confrontar al Tribunal o al Jurado con esta información.

Normalmente, los manuales de litigación se extienden en las posibles líneas de contra-interrogatorio, lo que nos ofrece un material muy sustancial. Sin embargo, será nuestro rol facilitar a quienes participen de un curso la posibilidad de ajustar la práctica a la obtención de los diversos objetivos posibles (LORENZO, 2012: 208-228; Rúa, 2015; VIAL CAMPOS, 2009; HEGLAND, 1995: 109-133; McELHANEY'S, 2006: 431-483; BERGMAN, 1995: 129-185; LUBET, 2009: 79-136; MAUET, 1992: 211-273; MOORE *et al.*, 1996: 160-211; DUCE *et al.*, 2005: 95-124).

“Capítulos”, titulares y confección de contra-interrogatorios

El objetivo de un contra interrogatorio debe orientarse a perjudicar el caso de la contra-parte o a fortalecer nuestro propio caso, o a ambas cosas.

Es habitual observar litigantes que avanzan en la ejecución de contra-interrogatorios con la idea que el objetivo es atacar a las personas que declaran como testigos de la contra-parte. Este es un error sobre el que debemos trabajar desde el inicio de la presentación de esta destreza.

A veces, será necesario “atacar” a una testigo o a un perito, pero no se trata de algo que deba ocurrir siempre. Incluso, cuando planifiquemos “atacar” un testigo o una testigo, será necesario definir de qué modo se hará.

Suele actuarse bajo la suposición que “atacar” testigos supone tratar de manera hostil o agresiva a las personas que declaran a requerimiento de nuestra contra-parte.

La idea que debe guiar nuestro trabajo como docentes es que no siempre ocurre de este modo. Cuando hablamos de “atacar” debemos promover la flexibilidad suficiente para que este ejercicio sea ejecutado bien con un tono hostil, bien con un tono o un estilo gentil, apesadumbrado, alegre, comprensivo, etc. Todo ello, según convenga al caso.

Recordemos: no se trata de dañar a una persona que ha declarado como testigo, sino de dañar el caso de la contra-parte, no litigamos contra quienes ocupan el estrado, sino contra una versión de una historia.



Teniendo presentes estas ideas, debemos volver sobre la idea de la “teoría de cada testigo”, sobre la que ya trabajamos al ocuparnos de la enseñanza del interrogatorio directo.

Hemos presentado la idea que, además de una teoría del caso, es necesario desarrollar y ejecutar una “teoría de cada testigo”. También hemos promovido la utilización del recurso de la organización del abordaje de la preparación de testigos en forma de “capítulos”.

Al igual que ocurre con la organización de un interrogatorio directo, conviene organizar el desarrollo de nuestro contra-interrogatorio por segmentos, con el fin de ordenar nuestra presentación y de poder aprovechar al máximo algunas ideas tales como: i. Que lo que ocurra en el principio y en el final será lo que más llame la atención del tribunal o del jurado; ii. Que conviene proporcionar la información a quienes se dirige nuestra presentación en “trozos” que les permitan procesar adecuadamente la información; iii. Que necesitamos contar con un esquema que nos permita mantener nuestra exposición ordenada, más allá de los avatares que podemos enfrentar durante el desarrollo del caso.

Cuando presentamos esta idea respecto del interrogatorio directo dijimos que nuestros capítulos serían el modo de desarrollar nuestra narración, de articular nuestras escenas. Dijimos también que nuestra narración se compondrá, durante un examen directo, con los fragmentos de narración de quienes declaran como testigos. De esta manera, el contenido de cada capítulo se conformará con los fragmentos de información que vayan entregando las personas que declaran, organizados por quienes litigan. Las herramientas para organizar dicha información son las preguntas y el orden de las mismas.

Con el contra-interrogatorio ocurre de forma similar, pero con diferencias. Hay similitud en la estructura, pero diferencias en la ejecución.

La primera herramienta que conviene poner en claro y ejercitar es la de la organización de los capítulos de un contra-interrogatorio.

Ejercicio

Utilizando un registro de declaración testimonial relativamente breve, dado un caso determinado, instruya a las personas del curso para que de modo individual elaboren un listado de capítulos para su contra-interrogatorio.

Los capítulos deberían ser organizados agrupando núcleos de información relevante para el contra-examen (información que dañe el caso de la contraparte o que favorezca el propio).

El ejercicio puede comenzar por pedir a cada participante que, individualmente estructure sus capítulos y que defina qué información buscará poner de relieve en cada uno. Para esta actividad deberían bastar 3-5 minutos.

Una vez pasado el tiempo, pediremos que cada quien comparta con el resto del grupo cómo han organizado sus capítulos. En esta instancia se podrán hacer breves devoluciones dirigidas al grupo en general, en las que ofreceremos observaciones acerca de la pertinencia de la información en cada capítulo, la adecuación de la cantidad de información que se busca agrupar en cada uno, etc.

Titulares

Una vez que hayamos trabajado con la estructuración de nuestros capítulos, conviene proponer el ejercicio de poner títulos a cada uno de estos.

Del mismo modo que un título o titular de una noticia en un periódico, el “título” de cada uno de nuestros “capítulos” debería ser tal que pueda resumir en una frase o expresión el contenido sustancial de dicho capítulo.

Solo que, en el caso de los contra-interrogatorios, trabajaremos con titulares que tienen dos características especiales: i. Que siempre deberán ser una conclusión; y ii. Que nunca podremos enunciar estos títulos durante la ejecución del contra-examen, sino que solo podremos utilizarlos en nuestro argumento de cierre.

Cuando organizamos un contra-examen, lo que buscamos es estructurar la información de modo tal que podamos ofrecer como plausibles determinadas conclusiones al tribunal o jurado. Sin embargo, no es posible (en principio) utilizar conclusiones o argumentaciones durante la ejecución de nuestro contra examen, en la medida que ello nos expondría a objeciones por “argumentación”.

Así, de lo que se trata es de presentar la información desagregada, utilizando sólo preguntas sugestivas precisas y de un sólo punto, con las que construir la base de nuestra conclusión (nuestro título). Idealmente, el tribunal o el jurado deberían llegar por sí mismos a la conclusión que buscamos instalar, siguiendo la línea que marcan nuestras preguntas.

Ejemplo

- P: *¿Usted vio un animal?*
- R: *Si.*
- P: *¿El animal que usted vio tenía cuatro patas?*
- R: *Si.*
- P: *¿Y tenía cola?*
- R: *Si.*
- P: *¿Era un mamífero?*
- R: *Si.*
- P: *¿Tenía pelos?*

- R: SI.
- P: ¿El animal ladraba?
- R: Si.

En nuestro sencillo ejemplo, queda claro que quien oyese este interrogatorio podría concluir con facilidad que de lo que se trata es de un perro. Este es el objetivo que debemos perseguir al organizar un contrainterrogatorio: planificar nuestras preguntas de modo tal que nuestro público sea capaz de llegar a las conclusiones que esperamos, sin que sea necesario que las pongamos en palabras. Estaremos preparando el terreno para enunciar explícitamente, estas conclusiones, pero solo durante nuestro alegato final.

Así, podremos organizar titulares tales como “*No podemos estar seguros que la casa de paja haya caído a consecuencia de los soplidos del Sr. Lobo*” (para el contra-examen del Castor); “*No hay evidencia concluyente de que el Sr. Lobo haya soplado la puerta de la casa de cemento*” (para el investigador de la fiscalía por medio del cual se introdujeron las cintas de video de las cámaras de seguridad del country); “*Está claro que usted sólo inculpa al Lobo porque está enemistado con él*” (para el contra-interrogatorio del cerdito menor), etc.

No podríamos verbalizar ninguna de estas conclusiones, y seguramente el policía investigador que declara no estará dispuesto a concedernos que es posible que el Lobo no haya soplado la puerta de la casa de cemento, ni que una perito admita que su trabajo no tiene cabos sueltos, ni que el cerdito menor esté demasiado dispuesta a admitir que en realidad está en el juicio para tratar de dañar al Lobo, burlando a la Justicia.

Sin embargo, organizando adecuadamente los hechos de un caso, quienes litigan deberían ser capaces de lograr, a través de la construcción de secuencias ordenadas de preguntas, que los tribunales y los jurados piensen que conclusiones como éstas son plausibles, al menos, a partir de las premisas presentadas.

De vuelta al ejercicio

Volviendo a nuestra clase, una vez que hayamos hecho las devoluciones correspondientes acerca del contenido de los capítulos, podemos pasar a una segunda etapa, que consiste en poner títulos a cada uno de estos capítulos. Estos títulos deberán ser conclusiones que hagan avanzar el caso propio o retroceder el caso de la contraparte.

El ejercicio de construir los títulos para cada capítulo debería ser individual. Luego, es una buena idea hacer una puesta en común de los títulos que cada quien ha elaborado. Nuevamente se podrán hacer breves devoluciones,

dirigidas al grupo, sobre la organización de cada título. Los errores más comunes para poner de manifiesto estarán vinculados con desconexiones entre el contenido del capítulo y su título, con excesos de formalismo en la elaboración de los titulares, con la extensión o complejidad excesiva de cada título (a menudo la recomendación podría ser dividir dichos capítulos-títulos en más de uno), falta de relevancia del título-capítulo para hacer avanzar la teoría del caso...

El cuerpo del interrogatorio

Una vez que hemos trabajado sobre la organización de los capítulos y sobre la elaboración de los títulos, toca organizar el cuerpo de los contra-interrogatorios.

Así, podemos utilizar algunas consignas que colaborarán con la elaboración del plan de contra-examen de cada participante de nuestro grupo.

La primer consigna con la que podemos trabajar es pedir a cada participante que organice algo así como diez preguntas de un solo punto para cada uno de los capítulos o títulos elaborados. Estas diez preguntas deberían ser tales que, una vez contestadas, inclinarán al tribunal o al jurado a concluir lo mismo que concluye nuestro título (el que solo se hará explícito en el alegato final).

Así, una primera devolución puede tener lugar a partir de la puesta en común de algunas de las preguntas elaboradas para cada título. Otra versión, que también puede ejecutarse grupalmente es hacer pasar a una alumna o a un alumno y pedirle que ejecute el contra-interrogatorio de uno o más de sus títulos.

Otro ejercicio de devolución, también grupal y general, puede tener lugar luego que pasen dos o tres participantes. Podremos evaluar en qué medida, con base en considerar el caso hipotético que está siendo utilizado, las preguntas elaboradas por cada participante son aptas o no para sostener las conclusiones a las que están orientadas cada uno de sus capítulos.

Junto con ello, podremos comenzar a marcar observaciones con relación al modo de frasear las preguntas, trabajar sobre el tono, manejo de la voz, espacios y comportamiento en general.



Una variante que puede trabajarse es, dadas las primeras 10 preguntas, pedir a quienes elaboraron las mismas que elaboren otras 10 preguntas, vinculadas a otros aspectos, dentro del mismo título. Pero también, pueden hacerse ejercicios orientados a desagregar los hechos sobre los que se han construido las primeras diez preguntas. Así, podemos proponer que cada una de las diez preguntas originales sean reformuladas en dos preguntas, en tres, cuatro o cinco preguntas por cada una de las primeras.

Ejemplo

Preguntas originales (al Lobo):

- P: *¿Usted salió del bosque?*
- R: *Sí.*
- P: *¿Y fue caminando hacia donde estaba el cerdito pequeño?*
- R: *Sí.*
- P: *¿Y el cerdito pequeño se metió a su casa?*
- R: *Sí.*
- P: *¿Y usted golpeó la puerta de la casa del cerdito?*
- R: *Sí.*

Preguntas “desagregadas” (3 por cada pregunta anterior)

- P1: *¿Usted salió del bosque?*
 - P1a: *¿Salió más precisamente por el sendero que lleva al molino?*
 - P1b: *¿Pero no siguió por el sendero?*
 - P1c: *En cambio, fue caminado por el campo hacia el sur.*

 - P2: *¿Y usted golpeó la puerta de la casa del cerdito?*
 - P2a: *Alzó su brazo derecho*
 - P2b: *Cerró el puño de su brazo derecho*
 - P2c: *Y lo lanzó contra la puerta*
- Etc.

Este ejercicio nos permite presentar al grupo, de manera concreta cómo podemos utilizar nuestro *zoom*, por medio del cual podemos conseguir más detalles o una versión más general de diversos aspectos de nuestra historia, enfatizando los que nos favorecen o dañan a la contraparte, o minimizando los que resultan perjudiciales o irrelevantes para nuestra versión. La misma técnica nos permitirá alterar la percepción del tiempo, volviendo más alargados momentos breves, o más breves secuencias que en realidad han sido prolongadas.

El ámbito de la improvisación

“*Prohibido ir de pesca*” es uno de los mojones de la ejecución de un contra-interrogatorio. Esto quiere decir, básicamente, que no es buena idea involucrarse en preguntas cuya respuesta no conocemos.

Esta recomendación es, sin dudas, acertada. Sin embargo, sabemos que a menudo las personas que declaran “regalan” piezas de información durante los interrogatorios directos y durante los propios contra-interrogatorios que se convierten en un insu- mo de gran valor si uno es capaz de tomar provecho de tales situaciones.



Así, se convierte en una habilidad de suma importancia el saber escuchar a los testigos. Aunque parezca una obviedad, resulta un ejercicio de gran complejidad. La “*escucha activa*” es una técnica que forma buena parte de muchas técnicas de cierta complejidad: entrevistas abiertas en ciencias sociales, desarrollo de reportajes, psicoanálisis, etc.

En definitiva, debemos procurar que las personas que se adentran en la práctica de la litigación oral desarrollen la capacidad de planificar un interrogatorio directo, con la información disponible antes del juicio, pero también la capacidad de estar pendientes de lo que efectivamente sucede en la sala de audiencias y de contar con los recursos suficientes para aprovechar lo bueno que pueda surgir en dichas instancias.

Cuestiones generales de planificación

Los manuales de litigación nos ofrecen una serie de recomendaciones generales que solo enunciaremos, en la medida que este manual no busca focalizarse en las técnicas de litigación propiamente dichas, sino en la enseñanza de las mismas.

Podemos resumir estas recomendaciones en los “10 mandamientos para el contra examen” de Irving Younger: i. Sea breve; ii. Utilice preguntas breves y palabras simples; iii. Siempre utilice preguntas sugestivas; iv. No haga preguntas cuya respuesta no conoce; v. Escuche las respuestas del testigo; vi. No se pelee con los testigos; vii. No permita a los testigos repetir su testimonio directo; viii. No permita a los testigos explicar sus respuestas; ix. No haga la “pregunta demás”; x. Guarde su punto esencial para su alegato de clausura.

(Younger, Irwing “Ten commandments of cross examination”, disponible en <http://www.nebarfnd.org/images/pdf/mocktrial/10commandments.pdf>).

En suma, debemos ofrecer al alumnado una visión del contra examen como un ejercicio temático y preciso, orientado hacia el alegato de cierre.

CONCLUSIÓN

Como lo anunciáramos en la introducción, hemos intentado recorrer todos los aspectos que consideramos necesarios y suficientes para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Litigación Oral. Lo que se ha volcado en estas páginas es el fruto de los años de experiencia adquiridos en la enseñanza de la litigación en las aulas de nuestras facultades, como así también en las capacitaciones de operadores judiciales brindadas en los procesos de reformas judiciales en los que hemos participado en las distintas provincias de nuestro país y en países de la región.

Asimismo, buscamos romper con los moldes de la enseñanza tradicional de la abogacía: aquel formato que mediante la clase magistral tan solo perseguía instalar el conocimiento de la letra de los códigos y, eventualmente, sus posibles interpretaciones, lo cual se corresponde con un contexto histórico ampliamente superado.

La nueva hora nos exige considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos. La formación de un abogado o abogada debe estar a la altura de las exigencias del marco constitucional y convencional vigente. Más aún, requiere de conocimientos sustantivos, de una sólida formación en valores (ética profesional), pero también de una importante calificación en el desarrollo de las destrezas que el ejercicio de la profesión exige en cualquiera de sus ámbitos (litigante, operador judicial o de la administración pública, corporativo, investigación, docencia, etc.).

Estamos convencidos de que el “Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral. Manual de Ejercicios y Libro de Casos para Talleres y Juicios Simulados” aportará a los docentes universitarios una valiosa herramienta para estar a la altura de lo que nuestras y nuestros estudiantes necesitan. El aporte de unos y otros contribuirá en el proceso de transformación definitiva de nuestro sistema de justicia penal, con el objetivo común de lograr un proceso penal respetuoso de las reglas de juego de la Constitución que garantice: oralidad en todas las instancias; transparencia y publicidad republicana de todos los actos del menos democrático de los tres poderes del Estado; cultura del precedente jurisprudencial como garantía de coherencia y, fundamentalmente, seguridad jurídica para las partes y la sociedad en su conjunto; formas alternativas de resolución de los conflictos en todos los ámbitos del derecho; resignificación de la figura del Juez como gran garante de un debate o juicio justo (fair trial) y debidamente preparado por las partes; intervención de la ciudadanía en el juzgamiento de los casos que, aunque no se

aplique a la culminación de todos los procesos, se configure como horizonte de sentido, necesario y estabilizador de todo un sistema.

Solo así nos encontraremos en condiciones de abrir, sostener y profundizar las nuevas discusiones que el Derecho Procesal Penal ya nos está requiriendo: estándares objetivos de valoración y admisibilidad de la prueba, reglas de evidencia, selección, instrucciones y deliberación de los jurados, etc.

PARTE X

Bibliografía

AA.VV. (2003). *Libro del Docente | Técnicas del Juicio Oral en el Sistema Penal Colombiano*. Bogotá: USAID.

AA.VV. (2003b). *Libro del Discente | Técnicas del Juicio Oral en el Sistema Penal Colombiano*. Bogotá: USAID.

AA.VV. (2004). *Manual para talleres y juicios simulados | Técnicas del Juicio Oral en el Sistema Penal Colombiano*. Bogotá: USAID.

ALLIAUD, Alejandra (2017). *Audiencias Preliminares*. Buenos Aires: Ediciones Didot.

BAYTELMAN, Andrés (2002). “Capacitación como fútbol”, en *Sistemas Judiciales*, año 1, No. 1. Santiago de Chile | Buenos Aires: CEJA | INECIP.

BERGMAN, Paul (1995). *La defensa en juicio: La defensa Penal y la Oralidad*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

BINDER, Alberto

- (2000). *Ideas y materiales para la reforma de la justicia penal*. Buenos Aires: Ed. Ad-Hoc.
- (2003). “La fuerza de la oralidad”, en *La reforma procesal penal de Córdoba*, Patricia CÓPPOLA. Córdoba: Alveroni Ediciones. 9-26.

BINDER, Alberto M. y OBANDO, Jorge (2004). *De las “Repúblicas Aéreas” al Estado de Derecho – Debate sobre la marcha de la reforma judicial en América Latina*. Buenos Aires: Ad-Hoc.

BLANCO SUÁREZ, Rafael; DECAP FERNÁNDEZ, Mauricio; MORENO HOLMAN, Leonardo; ROJAS CORRAL, Hugo (2005). *Litigación estratégica en el nuevo sistema penal*. Santiago de Chile: Lexis Nexis.

BOCCHINO, Anthony J.; BESKIND, Donald H.

- (2007). *Problems in Trial Advocacy*. Louisville, CO, EEUU: National Institute for Trial Advocacy.
- (2009). *BMI V. Minicom. Case File. Ninth edition*. Louisville, CO, EEUU: National Institute for Trial Advocacy.

BOHMER, Martín (2005). “Metas comunes: La enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina.”, en *Sistemas Judiciales*, No. 9. Buenos Aires: CEJA - INECIP.

BROOK, Sanford; CALDWELL, Mark; BAKER, John (2003). *Manual de adiestramiento para el maestro – Extractado*. Louisville, CO, EEUU: NITA.

CARRIÓ, Genaro R. (1995). *Cómo estudiar y cómo argumentar un caso*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

CEJA - CENTRO DE ESTUDIOS DE JUSTICIA DE LAS AMÉRICAS (2005). *Reformas Procesales Penales en América Latina: Resultados del Proyecto de Seguimiento*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Justicia de las Américas.

COX, Francisco (2005). “El ejercicio de la profesión en un sistema acusatorio”, en *Sistemas Judiciales*, No. 9. Buenos Aires: CEJA - INECIP.

DUCE, Mauricio

- (2013). Clase dictada en el “Curso de formación de capacitadores en litigación | Nivel I”, organizado por el Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales INECIP, en la Universidad Maimónides, Ciudad de Buenos Aires, los días 7 al 8 de agosto de 2013.
- (2013b). *La prueba pericial*. Buenos Aires: Ediciones Didot.

DUCE, Mauricio; BAYTELMAN, Adrés (2005). *Litigación Penal. Juicio Oral y Prueba*. Lima, Perú: Editorial Alternativas.

FRIDAY, Herschel H (2012). “Continuing Legal Education: Historical Background, Recent Developments, and the Future.”, en *St. John’s Law Review*: Vol. 50: Iss. 3, Article 9. Disponible en <http://scholarship.law.stjohns.edu/lawreview/vol50/iss3/9>.

GOLDBERG, Steven (1994). *Mi primer juicio oral* (Buenos Aires: Heliasta).

GONZÁLEZ POSTIGO, Leonel (s/a), “La reforma de la justicia penal: Hacia un paradigma acusatorio. El duelo de prácticas y las nuevas reglas de funcionamiento” (Buenos Aires: INECIP). Material consultado online en: <http://inecip.org/wp-content/uploads/INECIP-Gonz%C3%A1lez-Postigo-Reforma-de-la-Justicia-Penal.pdf>

GONZÁLEZ, Leonel; COOPER James (2017). *Capacitación judicial en América Latina. Un estudio sobre las prácticas de las escuelas judiciales*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Justicia de las Américas.

- GORDILLO, Agustín (1988). *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: CIVITAS.
- HEGLAND, Kenney F. (1995). *Manual de Prácticas y Técnicas Procesales*. Buenos Aires: Editorial Heliasta.
- KOLB, David A (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey, EEUU: Prentice Hall.
- LEACH, Thomas J. (s/a), *Content and design of advocacy education courses in chinese law schools: a proposed template*. Sacramento, CA: Pacific-McGeorge School of Law.
- LORENZO, Leticia (2012). *Manual de Litigación*. Buenos Aires: Ediciones Didot.
- LUBET, Steven (2009). *Modern Trial Advocacy. Analysis and Practice. Fourth Edition*. Luisville, CO, EEUU: National Institute of Trial Advocacy.
- MARENSI, Inés (2002). “Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina”, en *Sistemas Judiciales*, año 1, No. 1. Santiago de Chile | Buenos Aires: CEJA | INECIP.
- MAUET, Thomas (1992). *Fundamentals of Trial Techniques*. Boston: Litle, Brown and Company.
- McELHANEY’S, James W. (2006). *Trial Notebook. Fourth Edition*. Chicago, IL, EEUU: American Bar Association.
- MOORE, Albert J.; BERGMAN, Paul; BINDER, David A. (1996). *Trial Advocacy. Inferences, Arguments and Techniques*. Saint Paul, MINN; EEUU: West Publishing Co.
- MORENO HOLMAN, Leonardo (2012). *Teoría del Caso*. Buenos Aires: Ediciones Didot.
- RÚA, Gonzalo
- (2015). *Contraexamen de testigos*. Buenos Aires: Ediciones Didot.
 - (2016). *Examen directo de testigos*. Buenos Aires: Ediciones Didot.
- RUBINOWITZ, Ben; TORGAN, Evan (2010). “Some Tips on Narrative Direct Examination”. Louisville, CO, EEUU: National Institute for Trial Advocacy.

- SITTERLY, Rebecca; ROSE, Laurence M.; ROTHSCHILD, Frank (2009). *State v. Jackson. Case File. Third Edition*. Louisville, CO, EEUU: National Institute for Trial Advocacy.
- UNITED STATES ARMY - U.S. Army (2008). *The Advocacy Trainer: A manual for supervisors. The Judge Advocate General's Legal Center and School*. Charlottesville, Virginia, EEUU: United States Army.
- VIAL CAMPOS, Pelayo (2009). *Técnicas y Fundamentos del contraexamen en el proceso penal chileno*. Santiago de Chile: Librotecnia.
- WELLMAN, Francis (1997). *The Art of Cross-Examination. Fourth Edition*. New York, NY, EEUU: Touchstone.
- YOUNG, Tomás E.J. (2005). *Técnica del interrogatorio de testigos*. Buenos Aires: Ediciones La Rocca.

En la presente obra, compuesta por el Manual de Ejercicios y el Libro de Casos para Talleres y Juicios Simulados, encontrarán herramientas sencillas, innovadoras y modernas para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las destrezas de la litigación oral se presente a las y los estudiantes de manera entretenida, sin que por ello deje de ser seria y rigurosa. En este sentido, nos proponemos despertar la vocación por un ejercicio profesional apasionado, creativo, inteligente y consecuente con la consolidación de un sistema procesal penal respetuoso del Estado Constitucional de Derecho y de los Derechos Humanos tanto de las víctimas como de las y los imputados. Mediante la litigación, dotamos a los futuros abogados y abogadas de un método sumamente eficaz para comprender la dinámica y las lógicas de los procesos acusatorios y adversariales. A partir de estos últimos, desde hace décadas, intentamos desplazar de nuestro país y de la región las viejas prácticas del sistema inquisitorial. Este trabajo tiene la pretensión de ser un eslabón más en dicha cadena, que busca contribuir en la formación de los futuros operadores de los sistemas de justicia penal de nuestra región.



FADECS
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA
SAN JUAN BOSCO



FACULTAD DE CIENCIAS
ECONÓMICAS Y JURÍDICAS
Universidad Nacional de La Pampa



Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
Presidencia de la Nación

ISBN 978-950-863-364-4



9 789508 163364