

Formación por competencias y enseñanza del Derecho

Competency-based training and law teaching

Cristián Eduardo Aedo Barrena¹

Resumen: el texto analiza las ventajas de la formación por competencias en el caso de la carrera de Derecho, a partir de la experiencia docente del autor, quien pone el énfasis en la necesidad de que la carrera se modernice y entregue a los estudiantes destrezas prácticas ligadas al ejercicio profesional. Desde la perspectiva de la enseñanza del Derecho, es fundamental contar con un currículum que efectivamente incorpore la noción de competencia y la desarrolle en todos sus aspectos (qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar) de manera armónica, para que la enseñanza del Derecho vaya más allá de la clase tradicional.

Palabras clave: *enseñanza del Derecho, formación por competencias, currículum.*

Abstract: This paper analyzes the advantages of competency-based training in law degree from the teaching experience of the author, who emphasizes the need to modernize the degree and give students practical skills linked to practice. From the perspective of legal education, it is vital to rely on a curriculum that effectively incorporates harmoniously the notion of competition and development in all its aspects (what, how, when teaching and assessing) for that legal education transcends the traditional classroom.

Key words: *law teachings, competency-based training, curriculum.*

Un invitado de piedra: la formación por competencias

En el ámbito del Derecho hemos asistido a la introducción de la labor de los pedagogos en el aula universitaria y nos hemos visto arrastrados por el empeño de introducir categorías que nos resultan ajenas. Diseño o rediseño curricular, perfiles de egreso, metodologías de enseñanza aprendizaje y la formación por competencias.

Ocurre que nos hemos visto forzados a la utilización y empleo de dichos conceptos y métodos, como si se tratara de artefactos que pueden aplicarse mecánicamente. Por ello, conviene preguntarse por el fundamento del currículum, que desde los paradigmas inspira los cambios que han venido promoviéndose. Y no es que neguemos la importancia del nuevo lenguaje, ni de las técnicas o teorías que envuelve. El presente artículo no constituirá ni una aporía, ni una crítica despiadada de los referidos a la denominada formación por competencia, ni a lo que ella envuelve.

Sabemos que la formación por competencias no constituye un concepto pacífico y, muchas veces, su introducción importa reflexiones de diversa índole. Siguiendo a Cázares y Cuevas De La Garza, hablar de competencias, en el ámbito de un rediseño curricular, supone una serie de cuestiones problemáticas:

¹ Doctor en Derecho por la Universidad de Deusto; Profesor de Derecho Romano y Derecho Civil, Universidad Católica del Norte. Correo electrónico: caedo@ucn.cl.

¿Hay una sola forma de entender las competencias? ¿Existe una correcta? ¿Son las competencias una solución a los problemas educativos, una moda o una herramienta? (...) ¿Las competencias tienen un enfoque filosófico? ¿Cuál es el lugar que ocupan en el modelo educativo? (...) ¿Implican un sometimiento a los dictados del mercado laboral o pueden ser un puente de comunicación entre la escuela y el mundo del trabajo?².

Todas estas preguntas han dado lugar a una serie de premisas falsas que conviene excluir. Como indica Tobón, la formación por competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico. No pretenden una representación ideal de todo el modelo pedagógico, sino que centran concretamente en la enseñanza y la evaluación. Siguiendo a este autor, las competencias de centran en: a) la integración de los conocimientos, de los procesos cognitivos, las destrezas, la habilidades y valores; b) la construcción de los programas de formación de acuerdo con las necesidades del contexto; c) la orientación de la educación por medio de estándares en todos sus procesos³. En efecto, como explica Fernández, la competencia se distingue por tres premisas: en primer lugar, implica un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, en el sentido de que un individuo debe saber ser y estar para una actividad profesional; en segundo lugar, son sólo definibles en la acción, pues poseer capacidades no significa o equivale a ser competentes, en otros términos, no se caracteriza por poseer ciertos conocimientos o habilidades, sino por la movilización de dichos recursos; finalmente, no puede separarse de la competencia su contexto en el que el sujeto deberá desenvolverse.⁴

Siguiendo siempre a Tobón, debe descartarse entonces que el nuevo enfoque que se propone oriente sólo la formación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar⁵. Como la formación por competencias no es un modelo pedagógico, no debe atribuírsele a ella que alguna institución educativa se oriente sólo al mundo laboral, descuidando la excelencia en la formación profesional⁶.

Por lo tanto, es bueno que en el proyecto educativo de una institución educativa se declare como pilar, la formación basada en competencias, pero ésta no puede constituir el fundamento del proyecto. Por el contrario, habrá que buscar éste en la misión, visión, tanto

² CÁZARES APONTE, Leslie y CUEVAS DE LA GARZA, José Fernando. *Planeación y evaluación basadas en competencia. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México D.F.: Trillas, 2008. P. 15.

³ TOBÓN, Sergio. “Aspectos básicos de la formación basada en competencias”. P. 2. Disponible en <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf> [Consultado el 20 de diciembre de 2011].

⁴ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Eduardo. “El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de los profesionales en la Educación Superior”. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. 2009, núm. 12. Pp. 152-153. Véase también: TEJADA ZABALETA, Alonso. “Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad”. En: *Acción pedagógica*. 2007, núm. 16. Pp. 40-47.

⁵ TOBÓN. *Ibíd.* P. 7.

⁶ Desde luego, hay voces más críticas. Véase, por ejemplo, MORENO OLIVOS, Tiburcio. “El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces”. En: *Revista de Educación Superior*, vol. XXXIX, núm. 154. Pp. 77-90. Bastante gráfica, la siguiente afirmación: “*El valor y la pertinencia de un currículum por competencias se han dado por sentados, se ha asumido que si es bueno para otros países, lo tiene que ser también para nosotros. Y no es que la propuesta no tenga valor en sí misma, de seguro lo tiene, lo preocupante es que sigamos adoptando esquemas del exterior sin que se abran espacios para el análisis y el debate, donde todos los implicados (especialmente alumnos y profesores) participen y sus voces sean consideradas*”.

de la propia institución (que debiese describir la visión del hombre de dicha institución), como de la carrera.

El impacto en la enseñanza del derecho

Aclarado lo anterior, vale la pena preguntarse por qué los cuestionamientos, porque ciertamente la formación por competencia refleja la necesidad que han tenido las instituciones de educación superior de adaptarse, pero ¿a qué?

La realidad nos indica que el acceso a la educación superior se ha democratizado, no sólo porque la oferta se ha ampliado, desde todos los puntos de vista (mayores instituciones, un crecimiento de la población, una incipiente descentralización cultural). Cuestión diversa es la calidad con la que se ofrecen los servicios. Resulta evidente que las demandas estudiantiles apuntan al fondo de un problema: más allá de las dificultades de financiamiento para las familias, de la gratuidad de las prestaciones o del reforzamiento de un sistema público o estatal, el verdadero problema se encuentra radicado en los estándares con los que se prestan los servicios de educación.

Desde luego, el mayor acceso ha supuesto que el tipo de alumnos que ingresa a la Universidad es muy distinto. A ello súmese las carencias de formación que se arrastran desde la secundaria e incluso primaria, al punto que las universidades se han visto en la necesidad de organizar cursos, talleres y programas dirigidos a introducir a los alumnos, de la mejor manera posible, en la vida universitaria. Ya no contamos con alumnos (o no en su mayoría), que buscan el entendimiento por sí mismos y que exploran las posibilidades e implicaciones de un problema. Se trata de alumnos que utilizan procesos cognitivos espontáneamente. Tenemos, en cambio, otro tipo mayoritario de alumnos, cuya meta no es lograr el aprendizaje, sino conseguir un cartón universitario, de modo que el objetivo principal es la aprobación de los respectivos exámenes. Mientras la brecha económica y social se agranda, estos nuevos alumnos se van ubicando, cada vez, en planteles educacionales de nivel diferenciado.

Desde otro punto de vista, se nos advierte, el paradigma desde el cual las universidades se relacionaron con el medio social, se ha transformado dramáticamente. En otros términos, la Universidad como el espacio dentro del que los conocimientos y los contenidos son los objetivos primordiales, se ha modificado, siguiendo a Irigoyen, Jiménez y Acuña, debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso a él y la manera como fluye⁷. La labor de la Universidad se inserta ahora en la sociedad del conocimiento o sociedad de la información: la era digital ha posibilitado que tanto la cantidad, como el acceso a la información sea verdaderamente simple y útil para todos. Así, la existencia de la aldea global, de un mundo interconectado desde la perspectiva digital y económica, impacta necesariamente en la actividad universitaria. La Universidad, en consecuencia, debe adaptarse a dichos cambios, estableciendo un espacio no para la transmisión de un conocimiento que ya se encuentra disponible, en teoría, por todos, sino que, para

⁷ IRIGOYEN, Juan José, JIMÉNEZ, Miriam Yerith y ACUÑA, Karla Fabiola. “Competencias y Educación Superior”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2011, vol. 16, núm. 48. P. 244.

articularlos con otras competencias, habilidades y conductas esperables para el desempeño en un mundo global.

Como se señala en el informe mundial, “Hacia las sociedades del conocimiento”:

Es de sobra conocido el papel que han desempeñado esas tecnologías en el desarrollo económico –mediante la difusión de las innovaciones y los aumentos de productividad posibilitados por éstas– y en el desarrollo humano. Cuando las economías de algunos países desarrollados se hallaban en pleno marasmo a finales del decenio de 1970, el desarrollo de las nuevas tecnologías se consideró una panacea que ofrecía soluciones a muchos problemas persistentes, por ejemplo la educación y la salud de los más desfavorecidos en los Estados Unidos, el choque industrial y monetario en Japón o el desempleo estructural en Europa. La perspectiva de un “salto tecnológico” (*leapfrogging*) también pareció sumamente atractiva para los países en desarrollo, ya que emitió la hipótesis de que era posible saltarse algunas etapas del desarrollo industrial adoptando directamente las tecnologías más avanzadas y beneficiándose así de su inmenso potencial⁸.

Empero, como indica Tedesco:

El optimismo inicial con el cual se analizaron las consecuencias sociales del nuevo papel del conocimiento ha desaparecido. Aprendimos rápidamente que las potencialidades democráticas del uso intensivo de conocimientos pueden no resultar tales. Las tendencias al aumento de la desigualdad y de la exclusión social indican que una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos pueden ser mucho más inequitativas que una sociedad y una economía basadas en el uso de otros factores. El papel de las universidades en tanto instituciones responsables de producir y de distribuir conocimientos debe ser analizado, por lo tanto, en el marco de estas transformaciones globales⁹.

Y por ello, Tedesco reclama el replanteamiento del rol de las Universidades, porque en la realidad que nos rige, será necesario, por un lado, educarse para toda la vida, es decir, garantizar el acceso permanente a la formación profesional, que permitan la reconversión, acorde a los requerimientos que demanda la sociedad. En segundo lugar, el impacto que las tecnologías (incluyendo la difusión de la información) tiene sobre las metodologías¹⁰.

En efecto, como indica Ginés Mora, la cuestión aquí planteada se encuentra en estricta relación con el fundamento de las Universidades. Según el autor, ha habido en la historia de las universidades tres modelos: a) uno, el alemán, centraba la enseñanza universitaria en la investigación: el profesor era un funcionario dedicado a la construcción de vastos conocimientos en campos, aunque no se respondiera inmediatamente a las necesidades del mercado; b) en el modelo francés, la Universidad, en cambio, estaba en estricta simbiosis con el Estado: se trataba de preparar profesionales, “licenciados”, necesarios para cumplir con las demandas del Estado y la sociedad; de este modo, la

⁸ BINDÉ, Jérôme (director). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Unesco, 2005. P. 19.

⁹ TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003. P. 2.

¹⁰ *Ibíd.* Pp. 4-5.

investigación podía ser ajena a los objetivos de alguna institución universitaria; c) el anglosajón, en cambio, mantuvo la institucionalidad universitaria en el sistema privado. No se trataba de producir conocimiento, por parte de algunos docentes-funcionarios, ni de producir profesionales, de acuerdo con las demandas del Estado. En énfasis estaba en formar personas, pues éstas podían contribuir a las necesidades del Estado y su sociedad¹¹.

Y esta es la cuestión que está en el centro del debate: antes de definir qué tipo de formación se quiere ofrecer, conviene tener presente qué tipo de universidades queremos tener, porque, aunque en Chile el ideal aspira al modelo francés (universidades públicas, que formen individuos para el servicio al Estado y la sociedad), encontramos de todo tipo. Hay, sin lugar a dudas, instituciones públicas y/o privadas, tradicionales o no, que ofertan los servicios con el objeto de alcanzar los estándares de calidad que han sido definidos en la Ley N° 20.129, de 17 de noviembre de 2006, que establece normas para el aseguramiento de la calidad en la educación. En particular, que alcanzan los criterios definidos en el artículo 18 de dicha ley, como por ejemplo, en el orden de la gestión institucional: tener fines y propósitos institucionales claros que orienten el adecuado desarrollo de la institución; políticas y mecanismos de aseguramiento que se apliquen sistemáticamente; resultados concordantes con las políticas institucionales; capacidad para efectuar ajustes y cambios que conduzcan al cumplimiento de sus fines. Y, en el ámbito de la gestión de docencia: "...realizarse mediante políticas y mecanismos que resguarden un nivel satisfactorio de la docencia impartida". Con lo relativo que supone esta exigencia, es claro que hay universidades que no satisfacen estas elementales pautas de calidad, ofreciendo servicios deficientes, a vista y paciencia de toda la sociedad.

La enseñanza del Derecho tradicional, se centraba en los aspectos teóricos, mientras que el ejercicio profesional permitía la adquisición de las destrezas prácticas. El alumno debía preocuparse de aprender Derecho de su profesor, para más tarde, en un prometido breve plazo, desarrollar las habilidades indispensables para el ejercicio.

Pero el modelo universitario chileno ha cambiado drásticamente, no sólo por la realidad social que se ha venido describiendo, no sólo en atención al aumento de la demanda y de la oferta universitaria (es decir, más universidades y mayor matrícula asociada)¹². Desde que la actividad docente universitaria en Derecho ha experimentado una creciente profesionalización en nuestro país, la perspectiva anterior se ha modificado, porque se ha entendido que la actividad docente supone desarrollar, si se quiere hacer con seriedad, una labor de investigación que se traduzca en un avance decidido de la dogmática. Baste mirar la evolución del Derecho civil, en algunas ramas, como la responsabilidad civil, obligaciones o Derecho de familia, para comprobar este aserto.

Podemos seguir introduciendo elementos en el debate: las universidades regionales se complejizan, pero como contrapartida se ven enfrentadas a fuertes exigencias. Por un

¹¹ GINÉS MORA, José. "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004, núm. 35. Pp.14-15.

¹² En Derecho, entre 1983 y 2010, la matrícula ha aumentado de 3.820 a 47.291. En el año 1990, la matrícula en Derecho alcanzó 9.132 alumnos, es decir, el triple de la decena anterior y, en 2000, 24.437, es decir, más del doble que la decena anterior. El año 2005 se había duplicado la cantidad en 48.423, alcanzando la más alta matrícula de alumnos el año 2007, con 63.085, volviendo a bajar sustancialmente el año 2008, con 48.426, manteniéndose estable en lo sucesivo (47.637 el 2009 y 47.291 el ya citado 2010). Los datos se han obtenido, en el portal del SIES, en la página del Mineduc: www.mineduc.cl [consultado el 15 de agosto de 2011].

lado, el mensaje del sistema es atender a la autofinanciación, con lo que los “costos” terminan trasladándose a los docentes y a las unidades. Ciertamente que las universidades regionales han hecho serios esfuerzos por formar docentes con altos grados de formación, pero una vez que éstos se han ubicado en sus trabajos están en serias desventajas, porque los recursos son limitados a la hora del desarrollo de la actividad docente. Por otro lado, debe hacerse frente a la cada vez creciente fuga de los mejores. De los académicos, porque llegados hasta cierto desarrollo profesional, el centro constituye un poderoso incentivo para marcharse y, en el caso de los alumnos, los mejores puntajes consideran que no vale la pena invertir esfuerzos en la formación de la región.

Nadie quiere ser quijote, lo que se ha traducido en que, desde el punto de vista de la creación del conocimiento, el centralismo ha sido feroz. Precisamente, con todas las dificultades apuntadas, son las universidades regionales, algunas de ellas bastante destacadas, las que han contribuido a una distribución más razonable del conocimiento científico¹³.

En este contexto, las metodologías de enseñanza han pasado a ocupar un lugar central en la preocupación de los profesores universitarios. Lugares comunes como que la clase tradicional, el simple vaciamiento de materias y la formación meramente conceptual, deben dar paso a un enfoque por competencias, que permita, en el contexto de un proceso de rediseño curricular, dar lugar al desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentarse al ejercicio profesional. Ahora, se nos dice, la mirada del profesor debe dejar de lado las etiquetas, de distinguir entre buenos y malos alumnos. No preocuparnos de los que los alumnos “son”, ni tampoco lo que el profesor “hace”, sino que centrarse en lo que el “alumno hace”.

Cómo avanzar: el diseño curricular en derecho

Definido como objetivo encaminar la formación hacia la formación por competencias, ésta debe fundarse en un rediseño curricular, que, a su vez, responda a ciertos fundamentos. En primer lugar, el diseño curricular debe comenzar por la definición del perfil de egreso. El Perfil de Egreso (PE) reúne el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe poseer como requisito indispensable para obtener el grado de Licenciado y el título que lo habilita para ejercer su profesión. Además, contiene la descripción de las competencias destinadas a la formación profesional.

El rediseño de la actual malla debe comenzar con la confección de un instrumento que permita recopilar la información del medio: alumnos, egresados, empleadores y académicos, acerca de las virtudes, falencias, conexión del actual modelo formativo; sobre las necesidades que demanda el mercado y medios regional (especialmente) y nacional y, por qué no decirlo, internacional.

¹³ En el ranking Iberoamericano SIR 2012, las Universidades chilenas se encuentran en una buena posición. Las principales, Universidades de Chile y Pontificia Universidad Católica, se ubican en los lugares 21 y 32, respectivamente. Entre las regionales, destacan las Universidades de Concepción (61), Universidad Austral (114), Técnica Federico Santa María (126), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (139) y Universidad Católica del Norte (152), por citar algunas.

A partir de la información de los grupos de interés, es necesario levantar las competencias que se integrarán en el perfil de egreso. Ello supone un trabajo que debe ser asesorado por algún organismo técnico, sin perjuicio del trabajo directo con este consultor. Debe levantarse una bitácora, que de cuenta de cada sesión y de los resultados que van obteniéndose con ello. Entre otras tareas, el trabajo de confección del perfil supone: a) revisar los dominios de competencias que formarán el perfil de la carrera; b) explicar la metodología de trabajo; c) revisar las competencias específicas que formarán parte de cada dominio de competencias; d) entrevistar, durante el trabajo, a expertos externos, con más de 5 años de experiencia profesional, de modo que el trabajo pueda irse validando; e) revisar las evidencias de desempeño y los estándares de calidad de cada competencia; f) revisar los saberes esenciales que sustentan cada competencia; g) definir el encuadre profesional del perfil de egreso; h) verificar la incorporación de las competencias genéricas definidas por la Universidad; i) verificar la incorporación de competencias genéricas; j) socializar el perfil de egreso con los académicos de la carrera; k) validar con expertos externos; l) preparar un informe final.

El perfil de egreso, así, puede resumirse en una sencilla pregunta, si se nos permite la licencia: ¿qué tipo de egresados quiere formar la Universidad para la carrera de Derecho?, que puede formularse, con distinto enfoque metodológico, en la siguiente pregunta: ¿qué se espera que haga un egresado de Derecho al finalizar la carrera? Un perfil, así desarrollado, debe cumplir, a lo menos, con los siguientes principios: a) pertinencia, es decir, que responda a las necesidades de la profesión y al entorno regional, nacional e internacional; b) viabilidad a efectos de poder implementar efectivamente una propuesta de rediseño curricular basado en competencias, pues ésta supone un cambio de cultura organizacional; c) coherencia del perfil, es decir, que contenga una estructura armónica de sus partes y no sólo enunciados más o menos conectados entre sí.

Como señala Coll, los componentes del curriculum, que indican sus funciones, pueden agruparse en cuatro capítulos: a) proporciona informaciones sobre qué enseñar, incluyendo tanto contenidos, como objetivos; b) proporciona informaciones sobre cuándo enseñar, en cuanto a la manera de secuenciar y ordenar los objetivos; c) proporciona información sobre cómo enseñar, es decir, la manera de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje; d) proporciona información sobre qué, cómo y cuándo evaluar¹⁴.

Por ello Gimeno Sacristán señala que el curriculum es una opción cultural, proyecto que define la representación de la cultura y lo define como: “proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”. Para Gimeno, el curriculum supone un conjunto de valores y principios que determinan una selección cultural, dentro de un marco institucional regulado y organizado¹⁵.

El paso siguiente consiste en elaborar la malla curricular, de acuerdo con el perfil de egreso obtenido. Para tal efecto es conveniente desmembrar las competencias en los

¹⁴ COLL, C. *Psicología y curriculum*, Barcelona: Paidós, 1991. P. 31. Véase también: GIMENO SACRISTÁN, José. *Enfoques teóricos del curriculum*, 1991. Disponible en web: <http://educacion.idoneos.com/index.php/363702> [consultado el 20 de octubre de 2011].

¹⁵ GIMENO SACRISTÁN, José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1995. Pp. 13-15.

saberes, habilidades y actitudes propias de cada competencia. La malla resultante debería cumplir, a lo menos, con las siguientes características:

- La semestralidad o al menos módulos organizados de modo coherente (pueden admitirse módulos anuales, pero que respondan a un proceso formativo claro), considerando éste como el mejor mecanismo para aumentar las tasas de retención de alumnos, aumentar los niveles de aprobación e implementar los cambios metodológicos.
- La flexibilidad. Establecer sólo los pre-requisitos indispensables para estructurar adecuadamente el ciclo de pregrado. La concentración de las asignaturas pueden ir decayendo en la medida que se avanza en la malla curricular, para incorporar mayores cursos de formación electiva y, de otro lado, el desarrollo de la tesis o memoria, lo que permitirá acortar decididamente los tiempos de permanencia de los alumnos en el programa. Además, la construcción de la malla en base a competencias permitirá la estructuración más técnica de la misma. De manera que los alumnos pueden generar su propia curricula, porque a la estructura flexible se suma la circunstancia que habrá una mayor oferta a los alumnos del programa de ramos de especialización jurídica.

Es importante destacar que la reestructuración de un perfil y de la malla curricular, para adaptarla por competencias, no supondrá automáticamente que los académicos operen con dichas lógicas. Más allá de lo meramente formal, deberá gradualmente traducirse el rediseño en formación por competencias. Es decir, que la currícula sea realmente implementada y culturizada entre los académicos.

En efecto, el rediseño curricular, que se traduce necesaria y posteriormente en un rediseño de asignaturas, mediante la adopción de nuevas metodologías, necesita de un proceso de consolidación. Dicha consolidación puede visualizarse desde dos puntos de vista. Necesariamente la implementación de nuevas metodologías debe ser vinculada con la evaluación, que sea comprendido como parte del proceso de rediseño, cuyo objeto es conseguir el desarrollo de las competencias esperadas y no como la finalidad del proceso, cuyo sentido es la medición de los conocimientos teóricos.

Una reflexión desde la enseñanza del derecho

La formación jurídica históricamente ha oscilado entre la formación de abogados (la praxis) y la formación de juristas (licenciados en ciencias jurídicas, la teoría). La disputa es antigua. Ya el Derecho romano distinguía muy claramente entre el jurista y el orador. El primero, como indica García Garrido, era el que atendía consultas y evacuaba dictámenes, aconsejando al cliente en la decisión o resolución del problema jurídica; el orador, en cambio, acompañaba y asesoraba al cliente en la batalla forense ante el tribunal, funciones que se mantuvieron separadas, en la medida que se distinguió entre las etapas procesales in iure y apud iudicem y que se fueron unificando en el proceso extraordinario. Y, como ocurre con muchos abogados actuales del foro, el más destacado orador, Marco Tulio

Cicerón, consideraba la ciencia de los juristas inferior a la retórica. A su turno, los jurisconsultos entendían que las cuestiones “prácticas y de prueba”, no les correspondía¹⁶.

En las Facultades de Derecho se han tratado de conciliar ambos enfoques, asumiendo que el enfoque por competencias, construido desde un diseño curricular, es necesario para la formación de los abogados, pero ha sido un camino progresivo y lento, que ha ido de la mano de la profesionalización de la carrera docente (es decir, profesores de planta, con posgrado y dedicados especialmente a la docencia y la investigación).

Este enfoque ha debido ir despejando algunas afirmaciones que carecen de sustento con un análisis más detenido, a saber: a) que las nuevas metodologías reemplacen la clase tradicional o los métodos tradicionales de enseñanza. Se trata, en cambio, de incorporar en el contexto de un espacio tradicional, nuevas técnicas y herramientas que admitan el desarrollo de competencias que la clase tradicional no permite medir. Y ello no supone, desde luego, degradar la clase magistral, puesto que el desarrollo de competencias se encuentra en cualquier estrategia con la que el docente pueda interactuar con el alumno profesor y no en el método; b) de otro lado, la aplicación de nuevas metodologías en caso alguno supone facilitar la aprobación de asignaturas, si se entiende por tal una flexibilidad en la exigencia en el aula. Antes al contrario, el aumento en las tasas de aprobación, debe suponer que el profesor ha implementado de tal modo el proceso de enseñanza, que ha tenido éxito en la formación de las competencias propuestas.

No hay nada diferente en el enfoque de competencias, salvo por la importantísima cuestión de que se trata ahora de hacer explícitos los criterios y fijar estándares que puedan medir el desempeño del proceso formativo. Este tipo de criterios se han traducido, desde luego, en una profesionalización de la labor docente universitaria. Quien ejerce la docencia no sólo se le exige poseer un cúmulo de conocimientos aceptables o compatibles (con arreglo a algún criterio de calidad), sino que debe saber emplear estrategias de aprendizaje que se traduzcan en la explicitación de los elementos indispensables de evaluación. En otras palabras, se entiende que el alumno sabe qué se le exigirá, por qué y para qué¹⁷.

Aun así, las competencias no sólo encuentran su origen en los aspectos antes reseñados, sino que también en una sociedad que se ha ido transformado aceleradamente; una sociedad en la que los conocimientos adquiridos pueden volverse obsoletos si no se adquieren herramientas que permitan al profesional construir su propio conocimiento. En la sociedad de la información, las nuevas formas de trabajo y la necesidad de adaptarse a un entorno de permanente cambio, exigen la construcción de una *curricula* técnicamente configurada.

Pero, de otro lado, es necesario definir aún cuál es el fundamento del Derecho. Las ciencias jurídicas parecen aceptar pasivamente que los técnicos en educación pueden decidir, con el concurso desde la ciencia, cómo construir el curriculum, pero se hace

¹⁶ GARCÍA GARRIDO, Manuel Jesús. *Derecho Privado Romano. Casos, Acciones, Instituciones*. Tomo I, 14ª ed. Madrid: Ediciones Académicas, 2005. P. 107.

¹⁷ Véase, en este sentido: TOBÓN, Sergio. “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”. En: *Acción Pedagógica*. 1997, núm. 16. Pp. 14-28. Entre las razones para asumir el enfoque por competencias, Tobón menciona que la formación por competencias permite una gestión de calidad mediante la evaluación de la calidad de desempeño y la evaluación de la formación; en segundo lugar, señala y con razón, que la formación por competencias se propone como política clave de educación superior en el ámbito internacional.

necesario definir previamente qué debemos entender por él y, en ese esfuerzo, debemos participar todos los que nos dedicamos a la docencia.

Referencias bibliográficas

- BINDÉ, Jérôme (director). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Unesco, 2005. P. 19.
- CÁZARES APONTE, Leslie y CUEVAS DE LA GARZA, José Fernando. *Planeación y evaluación basadas en competencia. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México D.F.: Trillas, 2008. P. 15.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Eduardo. “El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de los profesionales en la Educación Superior”. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. 2009, núm. 12. Pp. 152-153.
- GARCÍA GARRIDO, Manuel Jesús. *Derecho Privado Romano. Casos, Acciones, Instituciones*. Tomo I, 14ª ed. Madrid: Ediciones Académicas, 2005. P. 107.
- COLL, César. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós, 1991. P. 31.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Enfoques teóricos del currículo*. 1991. Disponible en web: <http://educacion.idoneos.com/index.php/363702> [consultado el 20 de octubre de 2011].
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1995. Pp. 13 – 15.
- GINÉS MORA, José. “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004, núm. 35. Pp. 14 – 15.
- IRIGOYEN, Juan José, JIMÉNEZ, Miriam Yerith y ACUÑA, Karla Fabiola. “Competencias y Educación Superior”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2011, vol. 16, núm. 48. P. 244.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. 3ª ed. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003. P. 2.
- TEJADA ZABALETA, Alonso. “Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad”. En: *Acción pedagógica*. 2007, núm. 16. Pp. 40-47.
- TOBÓN, Sergio. Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Disponible en web: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf> [consultado el 20 de diciembre de 2011].
- TOBÓN, Sergio. “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”. En: *Acción Pedagógica* 1997, núm. 16. Pp. 14-28.