

## Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias

ROSALBA GEORGINA GONZÁLEZ RAMOS<sup>1</sup>

### RESUMEN

Se realizó el mapeo de 196 planes de estudios de la licenciatura en Derecho en Instituciones de Educación Superior de 18 estados de la República Mexicana con los siguientes objetivos: a) conocer las características de los planes de estudios; b) identificar diferencias y similitudes; c) explorar si poseían y sustentaban en sus planes y programas algún modelo pedagógico. Se encontró que el 84% tiene un plan de estudios diseñado por objetivos y el 15% por competencias, sin una explicitación del modelo pedagógico que sustente su plan en la mayoría de ellas. Estas y otras evidencias plantean la necesidad de cambio en el diseño de los planes y programas de estudios a escuelas de Derecho, que requieren nuevas formas de enseñanza en las que el estudiante, como *un todo cognitivo*, es guiado por profesores facilitadores del conocimiento a partir de un modelo pedagógico por competencias, que den paso a un rol más activo del estudiante con el uso de otras técnicas didácticas, además de la cátedra, y con formatos de evaluación del desempeño que resulten de la teoría-práctica, del aprender haciendo, de la experiencia y los retos. La responsabilidad y necesidad de profesores capacitados que genere una transformación institucional al interior de las escuelas de Derecho y al exterior en el ámbito laboral es el desafío para el cambio.

<sup>1</sup> Investigadora y pedagoga en el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD), México. Correo electrónico: rosalbagr@ceedad.org.mx.

## PALABRAS CLAVE

Planes de estudio - Escuelas de Derecho - Enseñanza por competencias - Transformación institucional - Capacitación de profesores.

# Exploration of the law degree curricula's and the challenge to change towards an approach to competences

## ABSTRACT

Throughout the development of the study, 196 law degree curricula's, belonging to the same number of law schools from 18 Mexican states, were analyzed with the following objectives: a) To know the features of the curricula's; b) Identify similarities and differences between the law curricula's; c) Explore if the curricula's are based on a pedagogical model. During the study it was found that 84% of the law schools has a curricula based on objectives and 15% based on competencies, in most of the cases there were no explanation over the pedagogical model in which the curricula's are based. These and other evidences suggest the necessity of a change on the design of the law school curricula's, this change requires new teaching techniques in which the student, seen as a *cognitive being*, is guided by professors which are knowledge facilitators and are based on a pedagogical model by competencies which give the student a more active role with the use of other teaching techniques, besides the lecture and with performance evaluation formats which result from the theory-practice, learning by doing, experiences and challenges. The responsibility and necessity of qualified professors which generate an institutional transformation from inside the law schools and on the outside in the work field it's the challenge for the change.

## KEYWORDS

Law degree curricula's - Pedagogical model by competencies - Institutional transformation - Qualified professors.

## INTRODUCCIÓN: ENTRE EL DISCURSO Y LA REALIDAD

El diseño de un plan de estudios es una actividad compleja, que involucra diferentes disciplinas y materias. Construirlo es pensar en un perfil de ingreso como *input*, seguido de todo un proceso de varios años, que incluye un determinado número de materias, o asignaturas con valores de crédito y frecuencias, todo ello enmarcado en un modelo pedagógico que finaliza con el *output* –perfil de egreso– y así la titulación del estudiante.

Los planes de estudios que forman a los estudiantes de Derecho los caracterizan disparidades y/o singularidades, entre las que se enumeran: a) el número de créditos y materias; b) la duración del programa; c) contenidos programáticos no actualizados o parcialmente actualizados; d) la orientación filosófica de la institución; e) la multiplicidad de prácticas de enseñanza-aprendizaje, con o sin modelos pedagógicos que sustenten el currículo; f) con requisitos de titulación diversos; g) docentes con escaso o nulo conocimiento del saber pedagógico que propicie la acción formativa de un desempeño competente; h) docentes que no cumplen con el perfil docente de la materia; i) docentes que imparten cada período académico un sinnúmero de materias diferentes; j) perfil de ingreso del estudiante que solamente está en el discurso (en papel) y no se evalúa como requisito de entrada; k) perfil de egreso del estudiante muy similar en los planes de estudios, independientemente de los contenidos programáticos con los que aspiran egresar sus estudiantes.

A esta enumeración de particularidades, resultado de la evidencia empírica y de aportes de investigaciones, se suma a los planes de estudios en México la reciente implementación del Código Nacional de Procedimientos Penales (16 de junio de 2016), de observancia general en toda la República Mexicana.<sup>2</sup>

Por tanto, los conocimientos emergentes que las escuelas de Derecho (ED) debían tomar en cuenta en la actualización de sus planes y programas de estudios consideraban la aprobación y publicación de la reforma constitucional en materia penal en 2008, en la que se reformaron y adicionaron diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

<sup>2</sup> Inició con el Decreto Presidencial de la Reforma Constitucional de Seguridad y Justicia en 2008, en el que se reforman los arts. 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22; las fracciones XXI y XXIII del art. 73; la fracción VII del art. 115 y la fracción XIII del apartado B del art. 123.

Este decreto impactó en el ámbito de los operadores de justicia, a quienes se les empezó a capacitar a través de un organismo federal creado exprofeso y nombrado Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal, mejor conocido como SETEC, y que operó en los estados hasta 2016. Solo que más allá de estos actores, estaban las Instituciones de Educación Superior (IES) que mantenían sus planes y programas de estudios desactualizados y con ello la consecuencia natural de egresados(as) que desconocían la operación del sistema de justicia penal adversarial.

Es así que el reto en el horizonte más cercano era inaplazable. Lo que ocurrió fue una lenta reacción al cambio, resistencias de un buen número de directores de ED que no pensaban que las reformas fuesen a llevarse a la práctica y sobre todo que dio cuenta de las grandes deficiencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desconocimiento de los docentes acerca del sistema penal, inexistencia de modelos pedagógicos y de estrategias didácticas, entre otros.

Estos factores insertos en un marco institucional plantearon una problemática: propiciar cambios paradigmáticos en los binomios de enseñar-aprender, estudiante-profesor, abogado-sociedad, sociedad-contextos globalizados; de ahí la exigencia de incidir en la transformación y mejora en las ED.

El Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD) trabaja desde el 2010 con las IES y diseñó materiales didácticos para la capacitación de los profesores de las ED, en los temas del sistema de justicia penal y en la actualización de los contenidos programáticos. Trabajó en un modelo pedagógico basado en el constructivismo y orientado en la formación de los estudiantes por competencias.

Es por tanto prioridad de las instituciones educativas reflexionar cómo es que podrían moverse a un paradigma de competencias en el que vayan implícitas nuevas formas de enseñar, aprender, evaluar y conducir la práctica docente; en las que el estudiante construya e integre su formación curricular con una salida de egreso más realista.

El objetivo general de esta investigación fue mapear los planes de estudios de algunas escuelas de Derecho mexicanas a fin de tener

información de la estructura conceptual de los mismos. Los objetivos específicos en el mapeo de los planes de estudios fueron: a) conocer las características de los planes de estudios; b) identificar diferencias y similitudes; c) explorar si poseían y sustentaban en sus planes y programas algún modelo pedagógico.

Las interrogantes que sustentaron la investigación fueron: ¿cómo están diseñados los planes de estudios en algunas escuelas de Derecho?, ¿qué características los distinguen?, ¿qué diferencias y similitudes hay?, ¿proponen algún modelo pedagógico?, ¿están diseñados por competencias o por objetivos?

El marco conceptual se sustentó en el valor de un currículo diseñado por competencias bajo un modelo constructivista que atiende a un rol activo del alumno y a la formación didáctica del profesor para desarrollar las competencias del estudiante.<sup>3</sup>

## I. LOS PLANES DE ESTUDIOS DE ALGUNAS ESCUELAS DE DERECHO EN MÉXICO: UNA APROXIMACIÓN FORMAL

La delimitación y objeto de esta investigación fueron los planes de estudios de algunas escuelas de Derecho, pues al tener una radiografía aproximada de las materias que incluyen, el tiempo de formación, el diseño y modelo del mapa curricular, entre otros aspectos, se tienen bases para proponer una mejora en el proceso formativo del estudiante de Derecho, que incluya los requisitos mínimos de un plan de estudios y las competencias necesarias para incorporarse al contexto productivo social que elijan los futuros profesionales.

La experiencia de capacitar durante varios años (cinco) a profesores de Derecho (1.762 profesores) a lo largo de la República Mexicana en talleres de materias en el área penal, sustentada en un modelo pedagógico,<sup>4</sup> lleva a una reflexión profunda del porqué es prioridad el cambio de los “cómo” se enseña. Sensibilizar a la comunidad educativa,

<sup>3</sup> Véase en GONZÁLEZ, Rosalba, “Libro guía del profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas”, en *Colección Manuales para el estudio y la práctica del sistema penal acusatorio*, 2ª ed., México, CEEAD/ABA ROLI, 2016, disponible [en línea]: <<http://www.ceedad.org.mx/manuales.html>>.

<sup>4</sup> Los talleres siguieron el modelo pedagógico de la obra citada.

que incluye a los abogados(as) en su rol de docentes, directivos, la alta dirección –léase Consejo y Claustro Académico–, de la renovación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Propongo en la siguiente tabla (1) algunas diferencias entre planes de estudios tradicionales, es decir “por objetivos”, versus “por competencias”, que facilitan la comprensión de la premisa al cambio:

TABLA 1

Por objetivos	Por competencias
Orientado a contenidos teórico-conceptuales.	Se suman a los contenidos teórico-conceptuales, los contenidos procedimentales y actitudinales.
Basado en el conocimiento (saber).	Basado en el desarrollo de competencias que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores, puestos en práctica en un contexto real (saber, saber hacer y ser).
Énfasis en la evaluación sumativa.	Énfasis en varios tipos de evaluación formativa que miden el desempeño de las competencias en situación.
El diseño es por objetivos basados en una taxonomía (Bloom), que integra solo contenidos teórico-conceptuales, sin llegar a la puesta en común de conocimientos procedimentales y actitudinales.	El diseño es con la planeación de una competencia genérica, competencias específicas e indicadores de evaluación de contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales.
La enseñanza es preponderantemente basada en la cátedra.	La enseñanza utiliza diversas estrategias y técnicas didácticas.
El rol del profesor se caracteriza por: – Didáctica basada en la exposición. Es unidireccional. – Se privilegia la enseñanza.	El rol del profesor se caracteriza por: – Didáctica basada en la investigación, el análisis crítico. Es bidireccional.

Por objetivos	Por competencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La tecnología es un recurso poco usado.</li> <li>- La evaluación mide solo conocimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se privilegia el aprendizaje del estudiante y sus procesos cognitivos.</li> <li>- Se privilegia el uso de la tecnología y las redes.</li> <li>- La evaluación mide las competencias más el desempeño competente.</li> </ul>

### I.A. JUSTIFICACIÓN

La evidencia empírica en el ámbito de la asesoría curricular a las ED motivó una serie de cuestionamientos. Buscaba saber más acerca de determinadas características de los planes de estudios, incluida la actualización de aquellos conocimientos emergentes, como fue el caso de la puesta en vigor del Código Nacional de Procedimientos Penales (junio de 2016). Otra preocupación fue si las ED tenían planes de estudios que respondiesen a las tendencias de innovación en materia de enseñanza-aprendizaje y de diseño curricular. Es así que se explica la selección de los indicadores/variables del estudio.

### I.B. LA METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio con una muestra no probabilística, con los planes de estudios de 196 escuelas de Derecho (ED) de Instituciones de Educación Superior (IES) de 18 estados de los 32 que integran la República Mexicana, participantes dentro de un Programa de fortalecimiento de las escuelas de Derecho para el nuevo sistema de justicia penal ofrecido por el CEEAD y auspiciado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) en el período de 2013-2016.

Los estados participantes fueron: Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Distrito Federal (a partir del 29 de enero del 2016 se llama Ciudad de México CDMX), Estado de México, Guanajuato Guerrero, Jalisco, Querétaro, Michoacán, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Sinaloa, Tlaxcala y Veracruz (*Diagrama 1*).

### DIAGRAMA 1. MAPA DE LA REPÚBLICA MEXICANA DE LOS ESTADOS PARTICIPANTES



Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Instituciones educativas que a invitación del CEEAD participaron en un programa de fortalecimiento de las escuelas de Derecho para el nuevo sistema de justicia penal y que enviaron el plan de estudios de Derecho vigente.
2. Escuelas de Derecho que participaron en el programa de fortalecimiento y que recibieron asesoría curricular para la actualización de su plan de estudios en el área de Derecho Penal acusatorio y que firmaron un “Protocolo de Colaboración”.

El criterio de exclusión fue todas aquellas ED que no participaron en el programa de fortalecimiento mencionado o bien que habiendo participado no enviaron su plan de estudios.

Las variables estudiadas en el mapeo de los planes de estudios de las ED como unidad de análisis fueron:

1. *Diseño del plan de estudios*: se buscó saber si el plan de estudios fue diseñado por objetivos o por competencias. Este dato se interpretó

y obtuvo de tres formas: a) la explicitación gramatical contenida en la carta descriptiva del plan de estudios; b) la información recabada por directores y/o profesores de la escuela en cuestión, ya por vía de *e-mail* o telefónicamente, y c) el dato recopilado durante la asesoría curricular.

2. *Actualización del plan de estudios*: se evaluó en función de los siguientes datos: a) plan de estudios con el nombre de materias relacionadas con la actualización del sistema de justicia penal; b) explicitado con el dato del año de su más reciente actualización; c) información recabada por los directores/profesores de la ED en cuestión y d) aquellas ED que realizaron la asesoría curricular dentro del programa de fortalecimiento para las ED en el sistema penal acusatorio.
3. *Materias de tronco común/materias sello*: se discriminó a partir de aquellas materias diferentes a la disciplina del Derecho y que las ED señalaban como materias que proporcionaban identidad y/o sustentaban la misión y/o la filosofía institucional.
4. *Duración del programa*: se refirió al tiempo de formación del estudiante.
5. *Modalidad del programa*: se refirió a la manera de estudiar la licenciatura. Las variantes fueron: presencial, en línea y/o mixta. El dato de esta variable se obtuvo de dos formas: estaba incluida en el plan de estudios que la institución envió o bien fue obtenida a través de la búsqueda por internet de la página *web* de la institución.
6. *Número de créditos*: se codificó en función de su inclusión en el mapa curricular o bien en la búsqueda por internet de la página *web* de la institución.
7. *Número de materias*.
8. *Materias para titulación*: se codificó en función de la explicitación que aparecía en el plan de estudios, en donde se nombraba(n) la(s) materia(s) cuyo(s) título(s) sugería(n) el proceso que conduce al término de la licenciatura.

Como primera exploración a los planes de estudios, no se incluyeron variables relacionadas con los contenidos programáticos, tales como: métodos y actividades de aprendizaje, apoyos o recursos, evaluación y datos de la bibliografía.

### I.C. *LOS HALLAZGOS*

Las limitaciones más destacadas en la recopilación de los datos están relacionadas con la diversidad de cómo cada ED envió su plan de estudios, proceso que generó una inversión de tiempo importante para la codificación de cada una de las variables. Esta variedad incluyó: a) formato completo con el mapa curricular, los datos de los créditos y materias; b) en copia escaneada solamente el plan de estudios, sin incluir créditos y objetivos de la licenciatura; c) como copia sustraída de la página de internet de la institución educativa; d) en versión de documento que formaba parte de la información oficial para su acreditación ante la secretaría correspondiente (Secretaría de Educación Pública, SEP);<sup>5</sup> e) como un documento en formato de fotografía del folleto de promoción; f) en un documento que contenía solo las materias relacionadas con el área de proceso penal, sin incluir el plan de estudios.

Otra limitante fue la lentitud para responder al envío del plan de estudio o bien a aclaraciones relacionadas con la información de alguna de las variables, así como a la falta de respuesta en general.

#### I.C.1. *RESULTADOS*

En la tabla 1 se concentran los resultados de cada variable del mapeo de los 196 planes de estudios de los 18 estados.

<b>Variables</b>	<b>Resultados</b>
1. Diseño del plan de estudios.	El 3% (30) de las ED tiene un plan de estudios por competencias y el 84.7% (166) por objetivos. Los estados en los que se concentraron los cambios del diseño del plan de estudios a competencias son: Coahuila (5), Jalisco (5), Puebla (4) y Aguascalientes (3), Baja California (2), Tamaulipas (2), estado de México

<sup>5</sup> La SEP es el organismo rector de educación en México. Cada estado de la República Mexicana tiene una sede. Las ED pueden operar con el otorgamiento de un Reconocimiento de Validez de Estudios, ya sea federal o estatal.

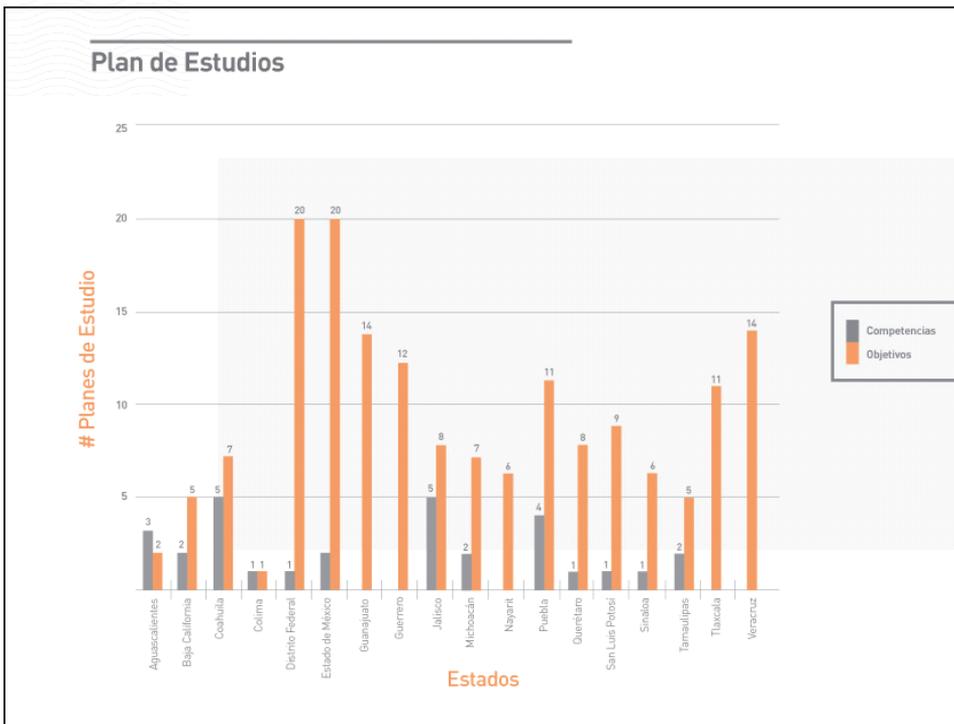
Variables	Resultados
	(2), Michoacán (2), Distrito Federal (CDMX) (1), Colima (1), Querétaro (1), San Luis Potosí (1), Sinaloa (1). Véase ( <i>Gráfica 1</i> ).
2. Actualización del plan de estudios.	De las 196 ED que conformaron la muestra, 105 firmaron el "Protocolo de colaboración" <sup>6</sup> con el CEEAD, por lo que realizaron una actualización parcial en su plan de estudios, 90 tienen actualizado su plan de estudios y una (1) reportó estar en proceso de actualización.
3. Materias de tronco común/ materias sello.	El 61.2% (120) incluye en su plan de estudios una gama de materias que definen el currículo y/o el <i>ethos</i> institucional de la licenciatura. Se encontró que el mapa curricular ofrece una diversidad de categorías para identificar aquellas materias que no pertenecen a la disciplina del Derecho y que son nombradas como: "Materias sello", "Núcleo básico", "Núcleo sustantivo, integral", "Optativas". Entre la oferta de materias insertas en estas categorías enumero algunas: Inglés, Computación, Informática, Comunicación Oral y Escrita, Liderazgo, Humanismo, Desarrollo Humano, Inteligencia, Desarrollo de Emprendedores, Compromiso Social, Psicología Positiva, Taller de Planeación y Decisiones,

<sup>6</sup> El Protocolo de colaboración para el fortalecimiento de las ED para el nuevo sistema de justicia penal constituyó un documento que las ED firmaban al concluir la asesoría curricular y que incluía la actualización de los planes de estudios de materias correspondientes al área penal y el automonitoreo de las estrategias de fortalecimiento, definidas por cada institución. Las materias propuestas por el CEEAD fueron Proceso Penal Acusatorio, Técnicas de Litigación Oral y Métodos Alternos a la Solución de Controversias y Salidas Alternas.

Variables	Resultados
	<p>Herramientas de Conocimiento, entre otras. Algunos de los planes de estudios incluyen la materia de Inglés, entre cinco y seis de sus períodos académicos (semestres, cuatrimestres o tetramestres).</p> <p>El otro 38.7% de las ED no tiene en su plan de estudios materias de esta naturaleza y su plan de estudios está integrado únicamente por materias de la disciplina del Derecho.</p>
4. Duración del programa.	La duración de los planes de estudios varía de 3 años a 5 años y la periodicidad de la formación del estudiante está distribuida en tetramestres, cuatrimestres, semestres, ciclos, períodos y módulos.
5. Modalidad del programa.	Se encontró que el 88% ofrece la licenciatura en forma escolarizada, el 11% mixta, es decir, escolarizada y en línea, y el 1% únicamente en línea.
6. Número de créditos.	<p>Se obtuvieron los datos del 54% de las ED, dado que el resto no los integró en la información solicitada durante la asesoría y capacitación del proyecto y tampoco se logró obtener por <i>e-mail</i>, o bien no estaba en la página <i>web</i> de la institución. No obstante, de las ED que sí reportaron los datos se encontró:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- En el rango de 300 a 400 créditos se ubicaron 68 ED.</li><li>- En el rango de 400 a 500 créditos, 19 ED.</li><li>- En el rango de 500 a 600 créditos, 4 ED.</li></ul>
7. Número de materias.	El número de materias en los planes de estudios varió de un rango mínimo de 32 a

Variables	Resultados
	un máximo de 82 materias. El promedio aproximado fue de 50 materias.
8. Materias para titulación.	El 39% de los planes de estudios no incluyen materia(s) que exprese(n) el inicio o término de un proceso de titulación de sus estudiantes; en tanto que en el otro 61% sí existe(n) materia(s) cuyo contenido programático incluye este proceso. Las materias están programadas en el penúltimo y último períodos escolares y suelen nombrarse así: Seminario de Titulación, Seminario de Tesis, Seminario de Investigación, Taller de Recepción Profesional, entre otros.

GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DEL TIPO DE DISEÑO CURRICULAR POR ESTADO



Estos hallazgos muestran que

- Existe una gama de posibilidades de cómo las ED conceptualizan, presentan y ofertan sus planes de estudios.
- En el caso de aquellas ED en las que se requería aclaración acerca de sus planes de estudios y se les solicitaban los datos por *e-mail*, la respuesta fue lenta, en algunos casos, y nula, en otros.
- Un alto porcentaje de planes de estudios están diseñados por objetivos.
- Existen planes de estudios que ofrecen la materia de Inglés (Lengua Extranjera) hasta en seis períodos escolares de los ocho, nueve o diez que conforman el programa. De los 196 planes, 58 de ellos lo incluyen. El caso de la materia de Computación y/o Herramientas Tecnológicas está incluido en 21 planes.
- Se encontraron disparidades importantes entre el número de materias y créditos y la duración de la formación académica, factores a los que se suma la falta de modelos pedagógicos que sustenten una enseñanza-aprendizaje de calidad.
- Existencia de un alto porcentaje (61%) de planes de estudios que ofrecen dos materias orientadas al proceso de titulación.

## II. PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE OBJETIVOS A COMPETENCIAS: DESAFÍO COMPLEJO

Ante los hallazgos de esta exploración, nos damos cuenta de que el discurso que aún predomina es el paradigma de la enseñanza-aprendizaje con el enfoque basado en la planeación por objetivos y desarrollados a partir de la taxonomía de Bloom (1956, citado en Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Domenico Masciotra *et al.*, en “Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en *Publicación de Observatorio de Reformas Educativas*, Ginebra, de julio de 2006, p. 6).

El contexto de la educación ha cambiado y es la confluencia de varios factores la que definen tanto al currículo como a las formas de enseñar. Si bien, como lo apuntan Jonnaert y Ettayebi (2006, p. 6),<sup>7</sup> un

<sup>7</sup> JONNAERT, Philippe, JOHANNE BARRETTE, DOMENICO MASCIOTRA *et al.*, en “Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un

“currículo” define las grandes orientaciones de un sistema educativo, no obstante son claras sus limitaciones, dado que enfatiza la fragmentación del conocimiento sin una comprensión del significado y de la experiencia cognitiva en donde la realidad es otra en el “cómo” se enseña, el “qué” se enseña y “cuándo y cómo” se evalúan los conocimientos.

Por otro lado, existe suficiente literatura crítica y articulada acerca de la enseñanza en las ED y de la organización de mapas curriculares (Betina Gamba, Silvia, 2010; Böhmer, Martín, 2005; Cáceres Nieto, Enrique, 2015; Fix-Zamudio, Héctor, 2006; Duce, Mauricio, 2008; González, Rosalba, 2015; Pérez, Luis, 2009)<sup>8</sup> para que se den cambios de mejora en el ámbito de la enseñanza del Derecho.

El desafío de mudar a un modelo por competencias requiere de cambios radicales en la práctica de la enseñanza, no únicamente en el diseño curricular. Sigue siendo la cátedra el método usado por los docentes y, frente a ellos, un estudiante receptor, proceso que enfatiza la tradición frente al cambio.

Los datos empíricos continúan mostrando que en su mayoría las ED poco se preocupan por el proceso pedagógico de sus profesores de

desempeño competente”, en *Publicación del Observatorio de Reformas Educativas*, Ginebra, julio de 2006.

<sup>8</sup> GAMBA, Silvia Betina, “Nuevos paradigmas metodológicos en la enseñanza del proceso penal”, en *VII Jornadas Nacionales de la Asociación Argentina de Profesores de Derecho Procesal Penal*, Buenos Aires, 2010.

BÖHMER, Martín, *Metas comunes: la enseñanza y la construcción del Derecho en la Argentina*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA), 2005.

CÁCERES NIETO, Enrique, *Aprendizaje formal en el Derecho: hacia un modelo integral en la formación jurídica*, México, Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica*, [en línea]: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/247/5.pdf>>, México, s/f.

DUCE, Mauricio, “La experiencia chilena en la enseñanza del litigio oral”, en *Inter Criminis, Revista de Ciencias Penales*, nro. 5, Santiago de Chile, Cuarta Época, sept.-dic. de 2008.

GONZÁLEZ, Rosalba, “Libro Guía del Profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio de las escuelas de Derecho en México”, en *Colección Manuales*, México, CEEAD, 2016.

PÉREZ, Luis, *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009.

manera integral. El cambio de sistema de justicia penal en México requirió, además, de la aplicación de otras formas de enseñanza, por ejemplo, con la litigación oral, el docente debiese usar nuevas formas de enseñanza con la integración de técnicas didácticas tales como el método de caso, la simulación, el juego de roles, la retroalimentación; no obstante, los docentes que enseñan las nuevas materias aprendieron a partir del otro sistema de justicia inquisitivo, por lo que tienen auestas: aprender y conocer bien el nuevo sistema, enseñar con técnicas didácticas y bajo un modelo pedagógico, reconocer que tienen estudiantes que son nativos digitales,<sup>9</sup> utilizar herramientas de evaluación formativa de los aprendizajes y con ello el desempeño en situación de las competencias.

Plantea Braslawski en el tema de reformas educativas (2001:13, tomado de Jonnaert, Barrette, Masciotra, Yaya, 2006)<sup>10</sup> cuatro orientaciones, dos de ellas relacionadas con el currículo; otra, con cambios estructurales que regulen los cursos y, otra, que tiene que ver con los cambios en los contenidos y en los métodos de enseñanza. Se apoya en cuatro distintos pilares en los que se requiere atender: 1) una lógica de competencias; 2) una perspectiva socioconstructivista; 3) una atención centrada en los alumnos y 4) una importancia creciente de las situaciones de formación.

Como vemos, se espera que con el modelo por competencias el estudiante lleve un rol activo en la construcción de lo que aprende y sea el profesor(a) quien organice las actividades de los contenidos programáticos vinculados con una realidad. Además de subrayar que el conocimiento de las materias no se quede en el nivel de la teoría, sino que la práctica sea la experiencia-vivencia que modele las habilidades y actitudes de los estudiantes. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje

<sup>9</sup> Marc PRENSKY, educador norteamericano, introduce este término en 2001 para referirse a "las generaciones que han crecido rodeadas de *smartphones*, ordenadores, tabletas y consolas de videojuegos". También introduce el término de "inmigrantes digitales" al referirse a los profesores [en línea]: (<<http://one.abc.es/como-debemos-educarlos-nativos-digitales/>>).

<sup>10</sup> JONNAERT, Philippe, JOHANNE BARRETTE, DOMENICO MASCIOTRA *et al.*, en "Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente", en *Publicación del Observatorio de Reformas Educativas*, Ginebra, julio de 2006.

deberá orientarse a un aprender haciendo, combinando teoría-práctica, con la inclusión de retos y experiencias didácticas en las que se modele ese todo cognitivo del estudiante.

La meta de este proceso en el modelo por competencias es una evaluación en situación de la práctica. El uso de una evaluación formativa gradual, observada, medida, retroalimentada en cada sesión de clase o después de cada unidad temática. Con la posibilidad de incluir escalas de rango para medir actividades de aprendizaje en clase con indicadores que los alumnos conozcan con claridad para que les ayude a modelar progresivamente sus competencias en situación y rúbricas para evaluar otros aspectos del conocimiento.

En este modelo está cada vez más presente el rol del pedagogo o psicopedagogo porque su interés es facilitar a los docentes la comprensión de que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de algo más que el conocimiento de la disciplina del Derecho. Plantea la necesidad de comprender e integrar otros procesos fundamentales de las habilidades ejecutivas que debe adquirir el estudiante, como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el desarrollo del lenguaje y demás funciones cognitivas ligadas a la parte *afectiva* de los estudiantes.

Entonces se observa con claridad que el reto de la formación de los estudiantes, con un modelo por competencias, reviste una complejidad en la que cabe la frase coloquial de “no sé por dónde empezar”.

Visualizo que en el modelo por competencias, el (la) profesor(a) que se integra como docente se plantee varias interrogantes en relación con la(s) materia(s) que enseñará; entre las más importantes:

- ¿Cuál es el modelo pedagógico que tiene la institución y que sustenta el plan de estudios?
- ¿Qué competencias espero que el estudiante adquiera al término del ciclo académico?
- ¿Cuáles son los contenidos del programa y qué interrelaciones disciplinarias existen con otros cursos?
- En función del tipo de conocimientos, ¿con qué técnicas didácticas enseñaré a los estudiantes la adquisición de estas competencias?

- ¿Qué situaciones-problema son retadoras para la adquisición de habilidades y el desarrollo del pensamiento crítico?
- ¿Cómo evaluaré las competencias?

Estos planteamientos traen consigo cambios en cómo los estudiantes adquirirán los conocimientos, habilidades y actitudes en su rol que se modifica de receptores-pasivos a actores de la construcción de sus conocimientos y formación.

Algunos supuestos, a manera de reflexión y con miras a proponer cambios en este paradigma de enseñanza, son:

- A) El escenario educativo requiere ya de la imperiosa necesidad de reaccionar a un formato educativo desactualizado. En este supuesto, docentes y estudiantes son los ejes centrales insertos en un contexto institucional de planes y programas de estudios, en el que conviven generaciones no pensadas y comprendidas de la misma forma. Las generaciones “Y” o “Net” tienen profesores *baby boomers* o de la generación “X” que no siempre están preparados para una práctica docente en donde las conexiones y formas de enseñar y aprender han cambiado.
- B) Moverse al enfoque por competencias es el paradigma esperado para que el estudiante desarrolle los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para enfrentarse a los diversos escenarios de su vida laboral. El cambio a una educación por competencias integra recursos didácticos y pedagógicos que favorecen la construcción de saberes y conexiones con la realidad de la disciplina. La organización de un plan de estudios en donde cada materia especifique la competencia genérica y las competencias específicas, atendiendo siempre al perfil de egreso dentro de un contexto real del futuro abogado. Por otra parte, un plan de estudios por objetivos no identifica ni especifica con claridad las competencias, indicadores de competencia y estrategias didácticas que medirán el conocimiento vinculado siempre a la realidad contextual de las necesidades del futuro abogado. De ahí que persiste la fragmentación de las disciplinas y no favorece un desarrollo gradual de los aprendizajes. Este enfoque mantiene prácticas de aprendizaje que no facilitan el desarrollo de competencias y

perpetúan el modelo tradicional, que impactan tanto en la formación de los estudiantes como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- C) La diferencia entre un modelo tradicional y uno por competencias tiene implicaciones importantes en el tema del rol del docente y de los estudiantes, las técnicas y estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza, así como no menos importantes en cómo se evalúan los conocimientos.
- D) El uso de técnicas didácticas, además de la exposición magistral deberá ser parte del marco curricular y pedagógico de las ED.
- E) El desarrollo y puesta en marcha de una enseñanza basada en competencias favorece la congruencia en el saber, saber hacer algo, y lo más importante saber *ser*. “Ser alguien” implica procesos cognitivos y afectivos. Estos últimos *no* han sido realmente valorados y enfocados conscientemente en el proceso de enseñanza.
- F) Reaprender y dar cuenta de que el rol del docente mude de ser “la autoridad” a convertirse en un rol de tutor, facilitador, crítico e inspirador del aprendizaje.
- G) Aprovechar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como una oportunidad de intercambio académico, social y psicológico.
- H) Explorar nuevas formas de evaluación de los conocimientos: de estar basada en objetivos que han privilegiado la memoria como proceso cognitivo, a una evaluación deliberada cuyo objetivo sea evaluar el desempeño en situación, es decir, en la práctica, a partir de conocimientos teóricos.
- I) El diseño curricular del programa de Derecho debiese organizar e incluir transversalmente los conocimientos y habilidades necesarias para que el estudiante sea capaz de realizar una tesis, y no incluir dos materias en el plan de estudios. O bien, que el estudiante se titule vía el EGEL,<sup>11</sup> que “permite identificar si los egresados

<sup>11</sup> “Es una prueba de cobertura nacional que evalúa el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los recién egresados de la licenciatura en Derecho”. Más información, [en línea]: <<http://www.ceneval.edu.mx/web/guest/derecho>>.

de la licenciatura cuentan con los conocimientos y las habilidades necesarias para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional”.

El sustento de una enseñanza-aprendizaje que favorezca procesos afectivos, en los que las emociones forman un valioso sustrato, tiene referente en las investigaciones emergentes de la neurodidáctica y los trabajos de investigación del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, 2010).<sup>12</sup> Se suma a este eco de investigaciones Gamo (2006),<sup>13</sup> que sostiene que “el cerebro necesita emocionarse para aprender”; esta tesis tiene antecedentes en la psicología evolutiva, la psicología cognitiva y la neurociencia, que contribuyeron para explicar cómo ocurre el aprendizaje y el desarrollo intelectual (Branford y cols., 2003, p. 115).<sup>14</sup> Hoy más estudios robustecen cómo “los sentimientos y las emociones intensifican la actividad de las redes neuronales y por ende las conexiones sinápticas” y así el aprendizaje (De la Barrera y Donolo, 2009).<sup>15</sup> El apoyo de la imaginología/imagenología constituye un valioso soporte para evidenciar estas conexiones que se establecen durante el proceso del aprendizaje y que, tratándose del tema del desarrollo de competencias, apunta a identificar y evidenciar los mecanismos de transmisión del conocimiento, es decir, cómo llega al alumno la información y se deposita en una memoria que repasa lo aprendido, para luego ser capaz de expresarlo. A estos procesos se suma la motivación, dado que el alumno tiene la posibilidad de reconstruir las experiencias de aprendizaje y darse cuenta de sus nuevas habilidades. A ello lo llamo la formación de *círculos virtuosos del aprendizaje*.

<sup>12</sup> Un experimento con un estudiante universitario de 19 años al que colocaron un sensor electrodérmico en la muñeca para medir la actividad eléctrica de su cerebro las 24 horas durante siete días; arrojó datos relevantes: “la actividad cerebral del estudiante cuando atendía en una clase magistral era la misma que cuando veía la televisión; prácticamente nula. Los científicos pudieron probar así que el modelo pedagógico basado en un alumno como receptor pasivo no funciona”.

<sup>13</sup> José Ramón GAMO diseñó y dirige el máster de Neurodidáctica en la Universidad Rey Juan Carlos, en Barcelona, España. <<http://www.centrocade.com/master-en-neurodidactica/>>.

<sup>14</sup> BRANFORD, John, Ann BROWN y Rodney COCKING, *How people learn*.

<sup>15</sup> DE LA BARRERA, María Laura y Danilo DONOLO, “Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje”, en *Revista digital universitaria*, UNAM, vol. 10, nro. 4, México, 2009.

### III. LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS DE DERECHO A PARTIR DE LA CAPACITACIÓN DE LOS PROFESORES PARA ENSEÑAR POR COMPETENCIAS

Los hallazgos, propuestas y reflexiones planteadas hasta ahora exponen la exigencia para que las escuelas de Derecho generen y busquen una mejora profunda de sus planes y programas de estudios y atiendan la formación y capacitación de sus docentes. Ello llevaría a egresar abogados con un perfil que refleje una formación académica renovada, contemporánea y visionaria.

El escenario de la educación en las ED tiene un factor común en las aulas: estudiantes que saben navegar en las redes y se conectan todo el tiempo, son rápidos en la búsqueda de información, son susceptibles y se motivan con los retos, cuando son bien guiados y retroalimentados eficientemente. ¿Cómo estamos aprovechando las instituciones educativas estas competencias? Y, ¿con qué velocidad respondemos a los nuevos escenarios educativos?

El desarrollo de las organizaciones educativas es complejo, como ya lo enunciaba en párrafos anteriores al mencionar el tema de planes de estudios y de la enseñanza por competencias. La transformación institucional requiere de una sensibilidad y “necesidad sentida” para el cambio de los “tomadores de decisiones”. Sabido es que las IES, en su gran mayoría, están adscritas a organismos de certificación de la disciplina del Derecho, solo que no es suficiente. En este contexto externo cambiante, los ciclos de vida de los programas requieren más que una certificación, o una revisión, o un visto bueno de un Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de las autoridades educativas, necesitan más que eso: una mirada visionaria de transformación educativa.

En gran medida son los profesores los primeros agentes de cambio, sobre todo estos docentes motivados en el cómo enseñar. Se identifican con claridad por que experimentan y producen cambios en el aula, aun y cuando no exista modelo pedagógico o líneas sobre qué tipo de prácticas docentes debiesen seguir. Investigan y son creativos.

Los datos más recientes de la intervención del CEEAD en las escuelas de Derecho con el programa antes mencionado, aportan información valiosa que nos hace pensar en el valor de los profesores(as) como

agentes de cambio dentro de las ED de las IES.<sup>16</sup> Por citar algunos hallazgos: el 94.3% comenta que los cursos, talleres y asesorías del CEEAD le ayudaron a actualizar el material de sus cursos, el 92.7% comenta que incorporaron a sus cursos prácticas retadoras, en tanto que el 93% refiere que el apoyo del CEEAD fue necesario para desarrollar actividades de aprendizaje donde los estudiantes se sintieran motivados; el 94% considera que el CEEAD desarrolló estrategias que le apoyaron como docente.

La transformación de la enseñanza por competencias, con un diseño curricular innovador y con la riqueza de experimentación en el tema pedagógico, me lleva a pensar que, sin dejar de lado todas las fortalezas que ya poseen las escuelas de Derecho, será fundamental que la mirada de planeación, organización, cambios, capacitación y transformación institucional busque nuevas avenidas tal como las plantea Riesbeck (2014).<sup>17</sup> El paradigma revolucionario que propone este autor apunta a una visión de la educación diferente en el 2025, en donde en lugar de departamentos disciplinares haya avenidas, con un currículo elaborado con base en los roles prácticos y no en los conocimientos (teoría-práctica), en salones donde coexistan estudiantes de varios programas fundados en multihabilidades y con tecnologías basadas en la inmersión de escenarios.

En consecuencia, la aspiración transformacional de una escuela de Derecho es que su plan de estudios esté actualizado con apoyo en un modelo pedagógico en el que la función del profesor sea la de una enseñanza centrada en el estudiante y que propicie la adquisición de las competencias necesarias en su proceso de formación como abogado. Imaginen, en esta transformación, aulas diseñadas para que las experiencias de aprendizaje sean provocadoras, reflexivas, motivantes y retadoras.

<sup>16</sup> Los datos fueron recabados por un consultor externo, que midió la evaluación de impacto del Programa de Fortalecimiento de las ED para el nuevo sistema de justicia penal e incluyó 18 estados visitados, 391 instituciones o escuelas educativas participantes y 1.073 profesores capacitados.

<sup>17</sup> RIESBECK, Chris, *A Curricular Vision from 2025*, Northwestern University, 2016, [en línea]: <<http://cs.northwestern.edu/~riesbeck/curriculum-revolution.pdf>>.

## CONCLUSIONES

El mapeo a 196 planes de estudios plantea una realidad preocupante de cómo se están formando los abogados en nuestro país. La corresponsabilidad de mejora y transformación de la enseñanza del derecho está en las propias IES, en los directores, coordinadores, docentes, alumnos, empleadores, que son los actores sociales involucrados en este enorme y complejo desafío de la educación. Pero también el organismo rector del país, quien otorga el reconocimiento oficial para que las ED abran su oferta educativa.

El Estado de Derecho de un país, si bien tiene un depositario importante en los abogados que apoyan el ejercicio y procuración de justicia, requiere de egresados con un perfil capaz de responder a la complejidad de nuestra sociedad, sustentado en planes y programas de estudios equilibrados en número de materias, basados en metodologías, con modelos pedagógicos y disciplinares que generen consistencia en su discurso entre qué ofrecen, para quién y cómo lo llevan a la práctica.

Uno de los retos más importantes es que la formación de los estudiantes de las escuelas de Derecho *requiere* de profesores *comprometidos* y *capacitados* en prácticas docentes interactivas a través de un modelo pedagógico del que egresen abogados competentes de su disciplina y con ética en su desempeño laboral.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABA ROLI, *Índice para la reforma de la educación jurídica para México*, Washington D. C., Estados Unidos de América, Iniciativa para el Estado de Derecho de la Barra Americana de Abogados, 2011.
- BRANSFORD, John, Ann BROWN y Rodney COCKING, *How people learn*, Washington, National Academy Press, 1999/2003.
- BÖHMER, Martín, "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina", en *Centro de Estudios de Justicia de las Américas*, 2005.
- CÁCERES, Enrique, *Aprendizaje formal en el Derecho: hacia un modelo integral en la formación jurídica*, México, Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- DUCE, Mauricio, "La experiencia chilena en la enseñanza del litigio oral", en *Inter Criminis. Revista de Ciencias Penales*, nro. 5, Santiago de Chile, Cuarta Época, sept.-dic. 2008.

- FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica*, [en línea]: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/247/5.pdf>>, México, s/f.
- GARCÍA, Javier, *Evaluación final del Proyecto de Reforma de Justicia*, Monterrey, N. L., Consultoría Externa, 2016.
- GONZÁLEZ, Rosalba, "Libro Guía del Profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio de las escuelas de Derecho en México", en *Colección Manuales*, México, CEEAD, 2016.
- "Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y técnicas didácticas en el contexto del nuevo sistema de justicia penal", en *Primer Congreso Internacional sobre Investigación en Pedagogía y Didáctica del Derecho*, noviembre de 2015.
- JONNAERT, Philippe, Johanne BARRETTE, Domenico MASCIOTRA *et al.*, "Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente", en *Observatorio de reformas educativas*, Montreal, Universidad de Quebec, julio de 2006, [en línea]: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencias/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf)> [Consulta: 13 de enero 2013].
- PÉREZ HURTADO, Luis F., *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009.
- RIESBECK, Chris, *A Curricular Vision from 2025*, Northwestern University, 2016, [en línea]: <<http://cs.northwestern.edu/~riesbeck/curriculum-revolution.pdf>> [Consulta: 19 de junio 2016].

Fecha de recepción: 26-1-2017.

Fecha de aceptación: 14-6-2017.