

Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias

ISABEL GOYES MORENO*

RESUMEN

Este escrito pretende dinamizar una discusión necesaria en torno al tema de las competencias pedagógicas que requieren los docentes de los programas de Derecho para formar en competencias, esto es, formar para el ser, el saber y el hacer, tal como lo exigen hoy tanto las necesidades sociales, disciplinares y económicas de un mundo globalizado, como las normativas nacionales e institucionales. La tesis que se plantea es que sin cambios en las prácticas de aula a las que concurren los docentes y estudiantes, las transformaciones teóricas del currículo no pasarán de ser un cambio meramente formal sin posibilidad de afectar el quehacer de la academia ni los procesos formativos y de aprendizaje de los estudiantes. El reto que se plantea a los docentes universitarios es la urgencia de reflexionar sobre su saber-hacer tradicional para establecer si el mismo da respuesta a las necesidades de la hora presente.

PALABRAS CLAVE

Competencias - Pedagogía - Currículo - Docentes - Aula.

Teaching skills for legal training competency

ABSTRACT

This paper aims to stimulate a necessary discussion on the subject of teaching skills that law's professors require to form at competences,

* Docente tiempo completo Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colombia.

this mean, to form for being, knowing and doing, as today social, economic, and disciplinarians needs in a globalized world, as well as, national and institutional regulations. The thesis that arises is that as long as there are no changes in classroom practices that are commonly used by teachers and students, curriculum theoretical transformations will be a purely formal change without possibility of affecting neither the work of the academy work nor training processes or student learning. The challenge facing university teachers is the urgency to reflect on their traditional know-how, in order to establish if it responds to the needs of the present.

KEYWORDS

Competencies - Pedagogy - Curriculum - Teachers - Classroom.

I. INTRODUCCIÓN

Los expertos en temas de innovación y procesos de cambio afirman que una transformación para ser exitosa requiere de la confluencia de varios factores externos e internos, los cuales al implementarse no sólo producen el efecto deseado, sino que adicionalmente jalonan cambios en esferas complementarias. Las instituciones y específicamente las educativas, suelen ser resistentes a cualquier propuesta innovadora, primero porque es imposible garantizar de manera previa el éxito de la misma y segundo, porque todo cambio implica molestias, desajustes y adaptaciones a las nuevas realidades.

Este es el caso de la formación en la educación superior con fundamento en las competencias. Donde, asumir el compromiso de formar por competencias o en competencias, implica asimismo aceptar la necesidad de implementar modificaciones curriculares y desde luego, poner en práctica nuevas pedagogías coherentes con el sentido y significado de dichas competencias.

Ahora bien, las competencias en su reconceptualización desde el ámbito educativo, pretenden la formación integral del ciudadano en tres dimensiones: la cognoscitiva (saber), la sicomotora (saber hacer) y la afectiva (saber ser) (Tuning-América Latina, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final*, 2007, p. 36). Esta triple

dimensión no es más que una respuesta a los cambios sufridos por la educación superior, los cuales abarcan desde las transformaciones relacionadas con el avance vertiginoso de las ciencias, la sofisticación de la tecnología, la multiplicidad de los espacios cibernéticos, la pluralidad cultural, ideológica y social de los estudiantes, la diversidad de estructuras institucionales hasta el caos de la sociedad actual. Martín Barbero (2003) hace alusión a este complejo panorama señalando que la *des-centración*, la *des-localización* y la *des-temporalización* del conocimiento es la característica del aprendizaje en el presente siglo.

Frente al estado de cosas antes descrito, las instituciones de educación superior tienen la posibilidad de convertir los retos en oportunidades de cualificación y mejoramiento, circunstancia que les permitirá la apertura al mundo globalizado, la cual dependerá, en buena medida, de la capacidad de respuesta académica oportuna y pertinente, la eficiencia en la reorganización administrativa y fundamentalmente las innovaciones curriculares, pedagógicas de aula, que se constituyen en la meta a alcanzar; este escrito pretende reflexionar acerca de las competencias pedagógicas que requieren los docentes para formar en competencias.

II. ACERCA DE LA PEDAGOGÍA PARA LAS COMPETENCIAS

En primer lugar, es necesario establecer que en Colombia, la Constitución Nacional en su art. 27 consagró las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, lo que genera para la docencia de la educación superior, condiciones de ejercicio autónomo del currículo práctico, el que además se desarrolla en el mejor espacio de libertad, cual es el *campus* universitario, todo lo cual hace viable el aprendizaje autónomo y sin limitaciones externas de ninguna naturaleza. No obstante, dichas prerrogativas no significan la imposibilidad de observar críticamente la realidad del aula universitaria y plantear desde la perspectiva de las competencias, otras alternativas pedagógicas que resulten coherentes con la triple dimensión de la formación por competencias.

Se pretende, en consecuencia, la generación de nuevos procesos formativos, que superen, de una vez por todas, el aprendizaje repetitivo y enajenante, para permitir que los estudiantes gestionen su aprendizaje desde los contextos en que les corresponde vivir, vinculando sus saberes

a las problemáticas que deben enfrentar cotidianamente, de tal forma que el saber constituya la base de la realización humana. Se trata de convertir el aprendizaje en una fuente de satisfacción individual, de desarrollo personal y de vinculación proactiva con su entorno.

No puede desconocerse, además, que las personas buscan a través de la educación técnica, tecnológica y profesional alcanzar una inserción positiva en el mercado laboral. Hoy es claro, y así lo hacen conocer tanto las entidades del sector público como las empresas del sector privado, que requieren funcionarios y trabajadores, no tanto portadores de conocimientos que fácilmente caen en la obsolescencia, sino personas capaces de asumir retos, trabajar en equipo, incentivar procesos, permanecer en continua disposición de aprender, de tal forma que garanticen la comprensión integral de su propio accionar. El mercado laboral se ha vuelto mucho más exigente, puesto que ya no bastan las competencias propias de su oficio o profesión, sino que es necesario haber desarrollado competencias sociales, que les permitan entrar en diálogo permanente, reflexivo y multiactivo; se buscan personas negociadoras, conciliadores, que gocen de facilidades para la detección y resolución de conflictos (Zúñiga, Luis Enrique, *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*, Bogotá, SENA, 2003).

Así las cosas, es claro que hablar de competencias es también hablar de empleabilidad. A pesar de lo polémico que pueda sonar, debe advertirse que la consolidación de las economías locales, la ampliación y calidad de la oferta de bienes y servicios depende, en buena medida, de los sistemas universitarios.

Es pertinente, en este punto, hacer referencia a cuáles son las competencias en que se quiere formar a los profesionales latinoamericanos y colombianos. Esta es la gran tarea de la hora presente, cuya respuesta está ligada tanto a la situación internacional y nacional como a la autonomía de las instituciones de educación superior.

Un punto de partida importante es el documento elaborado por académicos de varios países latinoamericanos, que siguiendo la experiencia europea, contiene un planteamiento sobre competencias genéricas y específicas, a partir de un diagnóstico realizado con la participación de actores curriculares de primera línea, tales como docentes, estudiantes,

egresados y empleadores. El proyecto Tuning-América Latina, como se denominó a este esfuerzo internacional e interinstitucional, se puso en marcha con la presencia activa de 19 países y 190 universidades, entre ellos Colombia.

Este documento comienza por diferenciar entre competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas están concebidas como aquellas “(...) que puedan generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay ciertas competencias, como la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación, donde las demandas se están reformulando constantemente, estas competencias genéricas se vuelven muy importantes” (Tuning-América Latina, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final*, 2007, p. 15).

Las competencias específicas son aquellas que corresponden a cada disciplina o campo del saber, y que otorgan idoneidad y perfil profesional a quien las posee. Este tipo de competencias se encuentran estrechamente vinculadas a la institución y programa de que se trate y sobre ellas fue la autonomía universitaria la que reguló su adaptación y desarrollo. No obstante, debido a las exigencias de movilidad y comparabilidad actuales, se hace necesario establecer puntos de referencia consensuados respecto a estas competencias, con la finalidad de lograr, en primer lugar, una mayor calidad del aprendizaje y, en segundo lugar, la posibilidad de que los estudiantes y egresados que estudian o que se han formado en una región o país, puedan convalidar su titulación en otros Estados. Este ejercicio académico permitió, asimismo, identificar características como: la educación centrada en el estudiante; la pedagogía transversal y transdisciplinaria; la educación de calidad, pertinente y transparente; las nuevas modalidades educativas y la generación del espacio de la Educación Superior de América Latina.

En la perspectiva indicada, los países están llamados a desarrollar e implementar sus respectivos procesos de definición y adopción de competencias, de tal forma que, sin perder su identidad, su historia y sus necesidades sociales y jurídicas específicas, preparen a sus estudiantes,

para un mundo globalizado, de amplia circulación de talento humano, bienes y conocimientos.

La Asociación Colombiana de Facultades de Derecho-Acofade, con fundamento en una metodología de amplia participación, logró que la gran mayoría de programas de derecho del país, agrupados por regiones, evaluaran las implicaciones de la formación por competencias y que por consenso y mediante un proceso profundo de amplia reflexión y de divergencias argumentadas, se llegara a la delimitación, definición y desarrollo de cinco competencias específicas que se consideraron indispensables para definir el perfil del profesional del derecho del siglo XXI; son ellas:

- i) La competencia cognitiva, entendida como “la capacidad para comprender los principios y conceptos básicos del derecho y del sistema jurídico y aplicar dichos conceptos en la argumentación y toma de decisiones” (Acofade, Bogotá, Documentos de Trabajo, 2011).
- ii) La competencia comunicativa, se relaciona con la “capacidad para redactar, interpretar y argumentar jurídicamente, así como para proponer soluciones frente a problemas jurídicos, de una manera coherente, clara y precisa” (Acofade, Bogotá, Documentos de Trabajo, 2011).
- iii) La competencia prevención e intervención jurídica del conflicto, se refiere a la “capacidad para prevenir, identificar, gestionar, resolver, hacer seguimiento y control del conflicto jurídico, mediante el uso de mecanismos preventivos, alternativos y judiciales del mismo, garantizando su atención integral” (Acofade, Bogotá, Documentos de Trabajo, 2011).
- iv) Competencia ética y responsabilidad jurídica es “la capacidad para identificar las conductas contrarias a la lealtad, la diligencia, y la transparencia propias del ejercicio profesional de la abogacía” (Acofade, Bogotá, Documentos de Trabajo, 2011).
- v) Competencia investigativa, la que se entiende como la “capacidad para comprender el proceso de investigación científica en el ámbito jurídico para la solución de problemas de naturaleza jurídica” (Acofade, Bogotá, Documentos de Trabajo, 2011).

Como se ve, el término “competencias”, más que una moda académica, es un nombre circunstancial con el cual se hace referencia a la integralidad y complejidad que ha adquirido la formación universitaria, la cual ya no se puede limitar como ocurrió en el siglo pasado, a la mera transmisión del conocimiento, sino que requiere de la vinculación de ese saber con el contexto específico en el que le corresponde vivir al futuro profesional, así como a los referentes éticos que necesitan las y los abogados de este milenio para enfrentar con idoneidad los retos de la hora presente.

Así las cosas, es claro que las competencias van acompañadas de cambios curriculares, pedagógicos, didácticos y evaluativos, los cuales sólo son viables con directivos y docentes comprometidos con su labor formativa, pero también, con los retos del mundo global y con los requerimientos del mercado ocupacional. Sin docentes debidamente capacitados y dispuestos a trasladar los cambios curriculares a la dinámica del aula, la formación de competencias no pasará de ser un nuevo documento normativo sin trascendencia real.

III. IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Cuando se hace referencia al tema curricular, un buen número de personas lo asocian de manera casi inconsciente a un determinado plan de estudios, otros lo relacionan con los contenidos, algunos más con los métodos y muy pocos con un proceso permanente, complejo, emergente, en cuya gestión están seriamente comprometidos los docentes y estudiantes, que es la concepción moderna de currículo. De esta visión actual del término, se deriva la necesaria diferenciación entre el currículo oficial o institucional, que es el que consta en un documento escrito que adopta toda institución educativa, no sólo para cumplir con las exigencias del Estado colombiano, sino para orientar su actividad educativa.

No obstante, pocas veces los docentes conocen o han tenido participación activa en la construcción del currículo institucional, razón por la cual, su práctica de aula se guía más por su experiencia personal, sus concepciones individuales, sus preferencias disciplinares y sus particulares intereses, que por la guía curricular preparada para tal efecto. El

resultado de este hiato entre la teoría y la práctica curricular son unas prácticas de aula distantes, incoherentes y francamente diferenciadas del currículo escrito. Por esa misma razón, pocas veces los modelos pedagógicos guardan relación con la concepción y estructura curricular.

La formación por competencias es, en sí misma, una propuesta curricular, y como toda propuesta requiere de un enfoque teórico que la sustente y oriente. Con el objeto de posibilitar un acercamiento a estos estudios, así sea de manera sucinta, se seguirá el planteamiento de S. Gundry (1994), quien con fundamento en las tesis de Kemmis sobre interés y currículo, realiza un interesante estudio curricular que le permite diferenciar entre currículo técnico, currículo práctico y currículo emancipador, dependiendo del interés que media el conocimiento.

El enfoque técnico del currículo está inspirado en los procesos industriales de comienzos del siglo XX, interesados en la gestión y el control, lo que dio origen a las teorías tayloristas de tiempos y movimientos. Aplicados estos principios al campo educativo, dieron origen a las ciencias empírico-analíticas basadas en la experimentación y la observación, la comprobación y la falsación. Compte denominó a esta forma de saber, positivismo. Trasladado al campo curricular, el interés técnico da origen al llamado conductismo educativo, que pretende controlar el aprendizaje del alumno, y modificar su conducto, mediante la formulación de objetivos, de tal manera que al final del proceso educativo, los resultados no son más que el cumplimiento de los objetivos. La evaluación solo aplicada a los estudiantes al final del proceso formativo, determinaba si los objetivos se habían cumplido o no.

El interés práctico, por el contrario, persigue la comprensión del medio, de tal manera que sea factible la interacción con dicho entorno. Esta clase de saber es la que corresponde a las ciencias histórico-hermenéuticas, más preocupadas por lograr la intersubjetividad humana que el desarrollo material. El resultado del proceso de comprensión no es la acción sino la interacción, por lo tanto, no se habla de aprendizaje individual o independiente, sino de aprendizaje en colectividad, lo que enriquece el acto de aprender. La autora trae la siguiente definición: "El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción basado en una interpretación consensuada del

significado" (Tyler, Ralph, *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973).

En consecuencia, el currículo guiado por este interés supera el simple trasmisionismo y más que la repetición de datos, pretende que los estudiantes en colectividad alcancen una acción consecuyente, correcta, y es en dicha aplicación donde radica su subjetividad, lo que otorga validez según Stenhouse, el juicio del profesor, puesto que sólo se comprende a fondo una situación, si dicha comprensión se la aplica a uno mismo.

El interés emancipador hace referencia a un principio fundamental de la especie humana, la libertad, concepto básico en la interacción social. Ahora bien, la libertad se halla estrechamente vinculada con los ideales de verdad y justicia, de allí que cuando se indaga sobre la emancipación que se busca mediante este enfoque curricular, se responda que la única emancipación necesaria a los seres en sociales, es la superación de los dogmatismos y la falsa conciencia, para que en su lugar sea la autonomía individual y la responsabilidad social la que guíe nuestro actuar.

Así las cosas, podría pensarse que la fundamentación más adecuada para la formulación de un currículo por competencias es la teoría socio-crítica (Kemmis, Stephen, *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1993), en la medida en que dicho enfoque centra su atención en el estudiante y en su aprendizaje comprensivo y significativo, en el cual las y los docentes como actores curriculares tienen compromisos claros y específicos, entre otros, utilizar el razonamiento dialéctico y la crítica ideológica, como métodos para el aprendizaje y el proceso formativo.

Desde la concepción de las competencias, es indispensable replantear los enfoques y estructuras curriculares de los programas de derecho en el país, con la finalidad de integrar en ellos la formación en sus tres dimensiones, lo que se traduce en la integralidad del saber jurídico superando, de esta manera, la excesiva y nefasta parcialización del conocimiento, alcanzando, además, la formación integral de la persona humana. Tales propósitos, desde luego, precisan de flexibilidad e interdisciplinarietà, lo que implicaría la imbricación de saberes en torno a núcleos problemáticos, módulos, centros de interés, o cualquier otra es-

estructura que permita fusionar conocimientos, problemas reales y perspectiva ética, para la comprensión compleja e integrada.

Otra importante exigencia de la formación por competencias es la vinculación permanente de los fundamentos y principios teóricos de la disciplina con su aplicación en la búsqueda de alternativa para la superación de los problemas reales del mundo jurídico y social, de donde la implementación de actividades prácticas en cada temática que se aborde se convierte en un requisito *sine qua non*, de ahí que el aprendizaje de los procedimientos debería hacerse en estrecha armonía con el estudio del derecho sustancial, puesto que según las tendencias actuales del procesalismo, este no es más que la garantía y el complemento de los derechos sustanciales.

Como, además, la práctica debe corresponder a los problemas reales que enfrenta la sociedad, serán importantes los canales de comunicación con la sociedad, ya que el acercamiento a la realidad y la asunción desde el saber jurídico de sus conflictos en búsqueda de solución, es el medio de aprendizaje que debe privilegiarse. En consecuencia, los consultorios jurídicos no son solamente la mejor demostración de la proyección social del programa de derecho, sino que están llamados a asumir también un rol curricular formativo e investigativo.

Seguramente tales transformaciones académico-administrativas exijan una apertura de los quehaceres institucionales tradicionales, de los esquemas vigentes en las universidades, con el objetivo de superar los obstáculos que con frecuencia genera la administración a la academia, en contravía de aquella premisa, según la cual, la administración sólo justifica su existencia cuando se encuentra al servicio de la academia.

La organización curricular que se adopte, puede tener en cuenta las competencias específicas identificadas por Acofode u otras que se juzguen pertinentes a su contexto, a su identidad institucional, las cuales se implementarán en ejercicio de la autonomía universitaria. Esto significa que los programas de Derecho disponen de la suficiente libertad para hacer un uso creativo y crítico de las competencias.

También es válido que en el mapa o malla curricular, no se haga expresa referencia a las competencias, sin embargo, no podemos descuidar las exigencias legales para la formación jurídica en Colombia, las

que se encuentran consagradas en la Resolución 2768 de 2003 específica de los estudios de Derecho y en el Decreto 1295 de 2010 reglamentario de la Ley 1188 de 2008, que regulan el trámite y los acápites que deben contener los documentos de registro calificado, en donde claramente se explicita la urgencia de otorgar formación integral a los profesionales del derecho, esto es, que cubra los componentes jurídicos, éticos, investigativos y contextuales, desarrollados con espíritu crítico, reflexivo y propositivo.

Algunos puntos a tener en cuenta en los nuevos currículos son: a) La organización de la intensidad por créditos académicos, esto es, prever tiempos para la presencialidad, para el trabajo dirigido y para el trabajo independiente; sin embargo, no basta con dividir tiempos, se requiere también modificar esquemas, incluir actividades, realizar seguimiento y dinamizar esta modalidad formativa. b) La inclusión de la investigación, entendida ahora como un método de aprendizaje y un camino del conocimiento (Lopera, Olga Lucia, "10 años de movilización por una cultura de la investigación en derecho", en *Diez años de investigación jurídica y socio-jurídica en Colombia*, Bogotá, Acofade, Colciencias, Universidad del Rosario, Universidad de la Sabana, 2010). c) La referencia obligada a la normatividad internacional y del derecho judicial, como dos aspectos novedosos en el mundo jurídico actual. d) La interdisciplinariedad y la flexibilidad, debido a la necesaria interrelación que debe existir entre las áreas y las disciplinas con miras a alcanzar una comprensión holística de las problemáticas objeto de estudio.

IV. ACERCA DE UNA PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Formar para el ser, el saber y el hacer implica, desde luego, una renovada práctica pedagógica. Por lo tanto, será indispensable que el docente posea habilidades para generar ambientes de aprendizaje más amigables y democráticos, que den curso a unas relaciones docente-estudiantes de menor autoridad y mayor colegaje. Así mismo, en el futuro los microcurrículos se elaborarán fundamentándose en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en lugar de priorizar las preferencias del docente o las orientaciones institucionales; no se trata de desconocer

la diversidad de intereses, sino un llamado para lograr la armonización en torno a las aspiraciones del estudiante. Las innovaciones pedagógicas y metodológicas asumirán los avances tecnológicos tanto para volver más eficiente el aprendizaje, como para democratizar su accesibilidad.

En síntesis, la idea que busca reafirmarse es que, si bien los debates se han realizado en relación con las competencias de los estudiantes, es el momento de llamar la atención acerca de la urgencia de definir y determinar las competencias que identificarían a los docentes que estén comprometidos con esta innovación, ya que “la formación por competencias no es un asunto técnico que se reduzca a hacer cosas diferentes en educación, es un asunto que conlleva un nuevo sentido y una nueva definición de lo educativo, con todos sus sesgos políticos, ideológicos, éticos y claro está, pedagógicos” (Pérez Reynoso, Miguel Ángel, “La formación por competencias como alternativa educativa”, vol. V, nro. 145, México, 2005, desde <<http://www.observatorio.org/colaboraciones/perez4.html>>, 23 de marzo de 2012).

La pedagogía de las competencias exige la aplicación de didácticas coherentes con la misma, razón por la cual, con frecuencia los docentes recurren al estudio de casos, el aprendizaje por problemas, la elaboración de proyectos de aula, investigación en campo, entre otras; también se suelen adoptar estrategias híbridas en las que el docente haciendo uso de la libertad de cátedra, fusiona diferentes posibilidades metodológicas con miras a alcanzar las competencias requeridas.

Desde la propuesta del enfoque socioformativo, se reconoce que formar en el pensamiento complejo, requiere de la mediación de docentes idóneos y comprometidos que pongan en práctica estrategias didácticas para formar en competencias; tales estrategias se clasifican de la siguiente manera:

- a) Estrategias de sensibilización, tales como los relatos de experiencias de vida, las visualizaciones, la contextualización en la realidad.
- b) Estrategias para mejorar la atención, recurrir a preguntas intercaladas sin abusar de ellas, se recomienda utilizarlas después del desarrollo completo de un contenido.

- c) Estrategias para la adquisición de la información, entre las que se mencionan los organizadores previos, las fichas, los mapas mentales, la cartografía conceptual.
- d) Estrategias para personalizar la información, se sugiere recurrir a la articulación con el proyecto ético de vida, impulsar la iniciativa y la crítica.
- e) Estrategias para la recuperación de información, tales como las redes semánticas, las lluvias de ideas.
- f) Estrategias para la cooperación, poniendo en práctica el aprendizaje en equipo, los grupos de investigación.
- g) Estrategias para la transferencia de la información, a las que se recurre con frecuencia, como las pasantías formativas, las prácticas empresariales.
- h) Estrategias para el desempeño como la simulación de actividades profesionales, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas.
- i) Estrategias para la valoración, implementar una constante retroalimentación, recurrir a la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación (Tobon, S. [2010], *Formación integral y competencias*, Bogotá, Instituto CIFE).

A. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Esta alternativa pedagógica ubica el centro de su interés en el aprendizaje de los estudiantes, con fundamento en la formulación de problemas reales o muy cercanos a la realidad, lo que implica un enfoque interdisciplinario, dada la complejidad de la vida social, frente al cual el estudiante goza de autonomía para buscar respuestas y desarrollar habilidades de aprendizaje.

Desde la experiencia se señalan para el ABP las siguientes ventajas: procura procesos de aprendizaje en profundidad, fortalece el desarrollo de habilidades individuales, genera ambientes de aprendizaje más cómodos y horizontales, facilita la interacción docente-estudiante, estimula la interdisciplinarietàad, ayuda a apropiarse el conocimiento, genera gran motivación por el saber.

La fortaleza principal de toda propuesta metodológica radica en la calidad de los docentes; para el ABP se necesitan docentes que sustituyan

la transmisión por el apoyo hacia el aprendizaje independiente. El docente debe entenderse así mismo, como orientador, moderador, guía, facilitador, potencializador, no como dueño hegemónico del conocimiento.

B. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES CON LA METODOLOGÍA DEL ABP

Es responsabilidad del docente la estructuración de varios problemas lo suficientemente complejos y estimulantes, para que los estudiantes organizados en equipos de cinco, ocho o diez, emprendan el camino del aprendizaje significativo. Lo primero es garantizar que el problema se ha comprendido en su integridad, y si de la lectura del mismo resulta indispensable precisar el alcance de algunos términos, se hará en conjunto con todo el colectivo de estudiantes.

Posteriormente, cada grupo designará de entre sus integrantes un moderador, quien será un enlace entre sus compañeros y el docente. A continuación, cada grupo procede a leer reflexivamente su problema, establece las hipótesis basadas en los conocimientos previos que posea el grupo, aproximándose a una solución inicial.

Posteriormente, los estudiantes deben ser conscientes de aquellos temas o aspectos que desconocen, pudiendo formular interrogantes que los orienten en la búsqueda de información. Es muy importante en este momento, ubicar la bibliografía y las páginas web pertinentes al caso, así como también la ubicación de expertos en la temática a quienes se entrevistará o los sectores sociales organizados o no que deben ser consultados por sus vivencias relacionadas con el problema, objeto de aprendizaje. El rol del docente en esta etapa es garantizar que los temas a investigar son pertinentes a la solución planteada.

En otra etapa, cada estudiante con las hipótesis previas, las preguntas formuladas y las fuentes de información identificadas, procede a realizar su aprendizaje individual, de tal forma que, en la siguiente sesión, pueda participar de manera activa y propositiva en la solución al problema planteado. Las sesiones de avance de la investigación y aprendizaje serán tantas cuantas la complejidad del caso lo amerite.

Terminado el proceso, se procederá a la socialización frente a todo el curso, en esa oportunidad se hará visible la apropiación del tema, la

profundidad del aprendizaje, las competencias comunicativas y argumentativas, así como el enfoque ético que se le haya impreso.

Con fundamento en los planteamientos de Restrepo (1998) y Morales y Landa (2004), se presenta a continuación un listado de los momentos del ABP:

Paso 1: Lectura, comprensión del problema y aclaración de términos.

Paso 2: Planteamiento de hipótesis previas.

Paso 3: Lluvia de ideas acerca de los temas a investigar y formulación de preguntas orientadoras.

Paso 4: Discusión y categorización de ideas.

Paso 5: Definición de los objetivos de aprendizaje.

Paso 6: Búsqueda de la información.

Paso 7: Cronograma.

Paso 8: Investigación y aprendizaje individual.

Paso 9: Reporte de resultados.

Paso 10: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Otras propuestas pedagógicas como la investigación-acción, el aprendizaje clínico, el problematizador, el polémico, persiguen la misma finalidad, esto es, la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, garantizando resultados mucho más maduros intelectualmente y más satisfactorios socialmente. El gran obstáculo a estas propuestas radica en la modificación de los saber-hacer tradicionales, los cuales en muchos casos, pueden ser eficaces y válidos, no obstante que, en la gran mayoría, resulten estériles y repetitivos.

C. LAS CLÍNICAS JURÍDICAS

Esta es una propuesta metodológica para el aprendizaje autónomo, pertinente y en contexto. Su origen está estrechamente vinculado con las tendencias realistas norteamericanas, en las cuales se prioriza el estudio de casos, dada la importancia del Derecho Judicial y del precedente.

En la actualidad, esta metodología se ha extendido a varios países de América Latina y se ha puesto en marcha en varias universidades colombianas, que han experimentado las bondades de este aprendizaje autogestionario que se fundamenta en las pedagogías activas y que, ade-

más, contribuye al cumplimiento de la función misional de la universidad, en la medida en que posibilita la vinculación con el estudio de los problemas sociales y la elaboración de mecanismos jurídicos para su superación.

La práctica de la clínica jurídica suele confundirse con la de Consultorios Jurídicos, sin embargo, es necesario distinguir que se trata de aspectos diferentes, en cuanto a: ¿Cómo se evalúan las competencias?

Los horizontes educativos que se han descrito, a la luz de la Constitución Política de 1991, dieron origen al proceso de mejoramiento de la calidad. En tal sentido, la Ley 30 de 1992 formalizó para la educación superior colombiana el Sistema Nacional de Acreditación tendiente a garantizar la cualificación académica, la autoevaluación permanente, la certificación pública de la calidad y el funcionamiento de un mecanismo de información confiable.

El Consejo Nacional de Acreditación definió la noción de calidad como "...un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y los procesos que lo producen y distinguen. Alude, de una parte, a las características universales y particulares de algo, y de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. La calidad de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que al faltarle afecta su naturaleza, su ser propio. El concepto de calidad no es absoluto; las propiedades en que se expresa se dan en el tiempo y se encuentran relacionadas en su devenir, con el contexto. A partir de esas propiedades, se consolida la identidad de algo, es decir, su concepto en un proceso histórico. En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece" (Consejo Nacional de Acreditación, p. 15, 1996), regulando dos niveles de calidad: las condiciones básicas o registro calificado obligatorio para el funcionamiento de todo programa universitario y la acreditación de alta calidad, de carácter voluntario y que distingue académicamente a unos programas de otros. Así las cosas, la responsabilidad de la calidad educativa le compete tanto a los centros de educación como al Estado, responsabilidad acorde con sus funciones.

En Colombia, en la actualidad, todos los programas de Derecho en funcionamiento cuentan con registro calificado y un alto porcentaje disfruta de la acreditación de alta calidad. Desde el año 2011, el Estado a través del ICFES aplicó las pruebas SABER PRO, las cuales pretenden evidenciar la formación por competencias. Si bien es cierto que se comenzó buscando evidencias en egreso y antes de que transcurriera el tiempo necesario para que se formara al menos una generación, esta política obliga a los programas a adecuarse de manera urgente a las nuevas realidades.

Como se sabe, no es posible someterse con éxito a una evaluación por competencias, si la etapa formativa cumplió con formativos evaluativos tradicionales, repetitivos, memorísticos y, en consecuencia, poco reflexivos. Por lo tanto, los cambios deben llegar hasta las formas evaluativas, mediante el uso de ejercicios prácticos, la presentación de casos que exijan análisis, resolución de conflictos y asunción de posiciones argumentadas. Las transformaciones en los sistemas de evaluación requieren de docentes capacitados en las estrategias acordes a la idea renovada de educación, al currículo por competencias, a las pedagogías transformadas y específicamente en las actuales propuestas de evaluación. Desde un criterio, estos son algunos de los retos que se plantean a los programas de derecho y que debemos enfrentar desde ya.

Es tan válida la anterior afirmación que ya el Ministerio de Educación Nacional puso a consideración de la comunidad jurídica un proyecto de reforma a la Resolución 2768 del 13 de noviembre de 2003, por medio de la cual se regulan los estudios de derecho. En esta propuesta se hace énfasis en la autonomía de cada programa para definir su enfoque curricular, claro está, haciendo explícito su compromiso con la formación integral, las características y las competencias del futuro abogado o abogada, lo que implica otorgar a la o el estudiante: a) formación jurídica sustancial, procesal, humanística y ética, que garantice su ejercicio profesional en beneficio de la sociedad; b) formación para la comprensión, interpretación, análisis y argumentación de las corrientes de pensamiento jurídico; c) formación analítica y crítica para la investigación, la interpretación y argumentación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, así como del impacto de las normas frente a la realidad; d) formación para el papel que debe cumplir el abogado en la resolución

de conflictos de manera alterna, como mediador, facilitador o conciliador; e) formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al campo del derecho (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

En síntesis, el programa buscará que la y el estudiante adquieran competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas, y comunicativas, así como capacidades para la conciliación, el trabajo interdisciplinario y el litigio.

Con las pedagogías trasmisionistas imperantes, basadas en el conocimiento exclusivo del docente y en el desconocimiento del estudiante, la evaluación era unilateral y de comprobación, esto es, ideado por quien tiene el conocimiento y aplicada a quien se le ha transferido ese saber, es decir, el o la estudiante.

Si el enfoque pedagógico se transforma, de igual manera la concepción de la evaluación y sus procedimientos, los cuales deben ser reemplazados por procesos permanentes mediados por la autoevaluación, ya que nadie mejor que la o el propio estudiante para establecer sus avances, su dedicación y sus aprendizajes; la coevaluación que la realizan sus compañeros de trabajo, quienes están en condiciones de juzgar sus aportes, su interés y el nivel de participación y finalmente vendría la heteroevaluación que realiza el docente, guiándose por la evolución intelectual, la solidez argumentativa, su enfoque ético y su capacidad de resolución de problemas.

V. CONCLUSIONES

La formación por competencias es un proceso complejo que no se limita a puras transformaciones formales o teóricas, sino que su aceptación por parte de un programa o institución acarrea así mismo, transformaciones en otras esferas de la actividad académica.

Las propuestas curriculares por competencias que pretenden otorgar formación integral que responda a las necesidades del mundo globalizado y competitivo exigen innovaciones fundamentales en el aula de clase, so pena de hacer realidad el adagio según el cual “todo cambia para que todo siga igual”.

Los docentes comprometidos con la formación por competencias, deben revisar las pedagogías activas para implementar metodologías creativas, participativas, reflexivas y abiertas, donde más que transmitir, acompañen los procesos de aprendizaje que protagonicen los estudiantes.

Los cambios pedagógicos propuestos deben ser intencionales, basarse en la convicción acerca de la validez de la propuesta, estar dispuestos a perder en autoridad impuesta y ganar en autoridad real, en la medida en que se generen relaciones de pares, de coinvestigadores y de futuros colegas.

Para avanzar en el camino indicado, se hace necesario capacitarse en temas educativos, curriculares y específicamente en pedagogía, siguiendo la propuesta de Stenhouse, según la cual, "los docentes no nacen, sino que se hacen", con su conocimiento, con su experiencia de aula, con la permanente autoevaluación, con la continua retroalimentación y con la cotidiana reflexión, de tal forma que cada día, se reoriente y resignifique la praxis docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOFADE, Documentos de competencias específicas, s/e, 2011.

Consejo Nacional de Acreditación, 1996, disponibles en <www.cna.gov.co>.

GRUNDY, Shirley, *Producto o praxis de curriculum*, Madrid, Morata, 1994.

JARAMILLO URIBE, Jaime, *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, CIEC, 1978.

KEMMIS, Stephen, *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1993.

LOPERA, Olga Lucía, "10 años de movilización por una cultura de la investigación en derecho", en *Diez años de investigación jurídica y socio-jurídica en Colombia*, Bogotá, ACOFADE, Colciencias, Universidad del Rosario, Universidad de la Sabana, 2010.

Ministerio de Educación Nacional, 2011, disponibles en <www.mineduacion.gov.co>.

MORALES, Patricia y Victoria LANDA, *Nuevas metodologías ABP*, Madrid, Universidad USAL, 2004.

- PÉREZ REYNOSO, Miguel Ángel, "La formación por competencias como alternativa educativa", vol. V, nro. 145, México, 2005, desde <<http://www.observatorio.org/colaboraciones/perez4.html>>, 23 de marzo de 2011>.
- RESTREPO, Bernardo, *Naturaleza, objetivos y tipos didácticos del ABP*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1998.
- STENHOUSE, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.
- Tuning América Latina, *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final, 2007, desde: <tuning.unideusto.org/tuningal/>, 25 de enero de 2011.
- TYLER, Ralph, *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973.
- TOBON, Sergio, *Formación integral y competencias*, Bogotá, Instituto CIFE, 2010.
- ZÚÑIGA, Luis Enrique, *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*, Bogotá, SENA, 2003.

Fecha de recepción: 4-3-2013.

Fecha de aceptación: 14-4-2013.