

# FORMACIÓN EN DERECHO BASADA EN COMPETENCIAS

---

María Teresa Carreño Bustamante  
Isabel Goyes Moreno  
Ana Patricia Pabón Mantilla



---

*Colección Textos de Jurisprudencia*



**UR**



# **Formación en derecho basada en competencias**

---

Carreño Bustamante, María Teresa

Formación en derecho basada en competencias / María Teresa Carreño Bustamante, Isabel Goyes Moreno, Ana Patricia Pabón Mantilla. – Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Facultad de Jurisprudencia, 2014.

xii - 130 páginas.—(Colección Textos de Jurisprudencia)

ISBN: 978-958-738-476-5 (rústica)

ISBN: 978-958-738-477-2 (digital)

Universidades – Administración / Universidades – Currículo / Teoría del derecho / Facultades de Jurisprudencia - Administración / I. Título / II. Serie.

378.199

SCDD 20

Catalogación en la fuente – Universidad del Rosario. Biblioteca

amv

Junio 06 de 2014

# Formación en derecho basada en competencias

María Teresa Carreño Bustamante  
Isabel Goyes Moreno  
Ana Patricia Pabón Mantilla



Colección Textos de Jurisprudencia

© 2014 Editorial Universidad del Rosario  
© 2014 Universidad del Rosario, Facultad de  
Jurisprudencia  
© 2014 María Teresa Carreño Bustamante, Isabel Goyes  
Moreno, Ana Patricia Pabón Mantilla  
© 2014 Darío Ángel, por la Presentación

Editorial Universidad del Rosario  
Carrera 7 N° 12B-41, oficina 501 • Teléfono 297 02 00  
<http://editorial.urosario.edu.co>

Primera edición: Bogotá D.C., octubre de 2014

ISBN: 978-958-738-476-5 (rústica)  
ISBN: 978-958-738-477-2 (digital)

Coordinación editorial: Editorial Universidad del Rosario  
Corrección de estilo: César Mackenzie  
Diseño de cubierta: Kelly Narváez  
Diagramación: Martha Echeverry  
Impresión: Estrategikmente Ltda.

Impreso y hecho en Colombia  
*Printed and made in Colombia*

LIBRO RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Fecha de evaluación: 09 de octubre de 2013  
Fecha de aceptación: 21 de abril de 2014

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo por escrito de la Editorial Universidad del Rosario.

# Contenido

Presentación .....	ix
--------------------	----

*Darío Ángel*

## Capítulo primero

Teoría curricular para la formación jurídica por competencias .....	1
---	---

*Isabel Goyes Moreno*

## Capítulo segundo

Formación basada en competencias para los estudiantes de Derecho en Colombia .....	45
---	----

*María Teresa Carreño Bustamante*

## Capítulo tercero

Las competencias en el aula .....	81
-----------------------------------	----

*Ana Patricia Pabón Mantilla*



## Presentación

En el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, el Derecho ocupa un lugar especial porque toca directamente problemas políticos, económicos, culturales, entre muchos otros. El Derecho es una disciplina cuyo interés es la organización institucional de la sociedad y la sociedad es un asunto de múltiples relaciones y comunicaciones que integra la realidad humana y alude a todas las disciplinas de su conocimiento. Por eso, el abordaje de la enseñanza del Derecho hoy hace alusión a la manera como se organiza la sociedad en una perspectiva democrática y es influida por todas las reflexiones didácticas de todas las disciplinas sociales.

El interés investigativo de las autoras que dio como resultado este libro se centra en los procesos de formación de los estudiantes de Derecho en Colombia, vista esta categoría desde tres escenarios sociales y educativos diferentes del país, pero unidas dichas reflexiones por varias relaciones que le dan coherencia y pertinencia: la primera, la necesidad de abordar los procesos de formación en Derecho desde los nuevos lineamientos que se discuten en el país como la formación en competencias; la segunda la perspectiva de una teoría crítica que aporte flexibilidad teórica, metodológica, social a las interacciones de la comunidad académica jurídica; la tercera, una visión emancipadora en los procesos de formación que permitan que la relación teoría-práctica se evidencie en la realidad social a partir del desempeño de profesionales formados en competencias. Estas tres relaciones unifican estos tres capítulos, resultado de las investigaciones de las autoras en sus instituciones y que convergen en los escenarios de discusión nacional en torno a la enseñanza del Derecho como un problema que ocupa un lugar protagónico en la pregunta por la mejor formación de juristas en Colombia.

El problema de las competencias en la enseñanza es un campo problemático porque puede referirse simplemente a la competencia provocada por un sistema de mercado o bien, como se aborda en este libro, a la integralidad de la acción humana, de sus saberes y de la acción pública.

Otro problema de fondo del que se ocupa este libro es la discusión en torno al currículo, que es entendido como sistema y que implica una didáctica del Derecho. La independencia conceptual con la que las autoras abordan cada tema hace de este libro una importante referencia para cualquier estudio posterior sobre estos problemas vinculados a la enseñanza del Derecho.

Los tres capítulos que conforman este libro están articulados por importantes coincidencias conceptuales y las semejanzas en perspectivas prácticas de las tres investigadoras son un indicador de una nueva corriente en la concepción del Derecho y de su enseñanza en el país, lo que alienta a pensar en una posible nueva institucionalidad que se está forjando en los ámbitos universitarios.

El primer capítulo, de la doctora Isabel Goyes Moreno, desarrolla un referente teórico respecto a la educación superior y, en especial, a la formación jurídica. En este referente, aborda en profundidad la formación en la educación superior en Iberoamérica y en Colombia; en segundo lugar, enfrenta las teorías curriculares en un abordaje histórico que ilustra de manera profusa respecto a las exigencias del mercado al sistema de la educación superior en el mundo. En este examen concluye con un enfoque sociocrítico del currículo que le permite trazar un esbozo igualmente crítico de la educación superior. Esta perspectiva crítica de la educación superior se complementa enseguida con una teoría crítica del Derecho, que le permiten afirmar que “el Derecho no es una ciencia neutra, sino un conjunto de formas y prácticas al servicio de intereses específicos”, de modo que el ejercicio de la profesión implica una reflexión permanente sobre esos intereses. Estas dos teorías convergen en una teoría crítica sobre la enseñanza del Derecho y en un examen de las tendencias actuales sobre la enseñanza del Derecho. La doctora Goyes termina el texto con las tendencias actuales sobre la educación jurídica en la que especifica la formación en competencias.

Esta concepción deriva en dos propuestas prácticas, sustentadas en teorías que coinciden pese a la distancia entre las autoras y las diferencias entre las investigaciones de las cuales provienen los textos. La primera propuesta es curricular y la segunda se refiere a la experiencia en el aula.

En el segundo capítulo, la doctora María Teresa Carreño Bustamante desarrolla el concepto de competencias con motivo de la orientación del Ministerio de Educación Nacional y del ICFES<sup>1</sup> que ha definido las pruebas

---

<sup>1</sup> Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Entidad adscrita al Ministerio de Educación.

SABER y ha trazado lineamientos respecto a la enseñanza del Derecho. Aborda el problema de las competencias que deben desarrollar los estudiantes de Derecho y concluye en una propuesta curricular del currículo como un sistema autorreferente que opera en relación con un entorno social determinado históricamente y que se piensa como un proceso dinámico y participativo en relación con tres características: la teoría crítica, en lo que coincide con la doctora Isabel Goyes, el currículo como sistema autorreferente y la propuesta curricular basada en problemas de época y sustentada de manera vital en la investigación. En esto se articula a la propuesta de la doctora Ana Patricia Pabón quien en un continuo lleva en su capítulo parte de la propuesta al aula de clase. Esta propuesta histórica y sistémica deriva en una propuesta para operacionalizar la formación en competencias para los estudiantes de Derecho, de acuerdo con un referente práctico basado en su tesis doctoral.

El tercer capítulo, escrito por la doctora Ana Patricia Pabón Mantilla, apunta igualmente a una propuesta práctica en la didáctica del Derecho. Se refiere a los modelos pedagógicos, dentro de los cuales encuentra un lugar para el modelo de formación en competencias. Describe las principales competencias según las teorías actuales y termina con la definición de las competencias en los programas de Derecho. Estas competencias se enfrentan con la realidad de los microcurrículos en los programas de Derecho, que deben resolver múltiples problemas prácticos, según las disciplinas que se integran de manera orgánica en el currículo. Esta perspectiva crítica y holística de dicho currículo es examinada en la práctica de aula del Seminario de Hermenéutica Jurídica, en el cual convergen las diferentes disciplinas y asignaturas y que centra la práctica curricular de la enseñanza del Derecho en muchas facultades del país. La autora concluye destacando la necesidad de que el diseño curricular y microcurricular se ajuste a los criterios de pertinencia social de la educación.

La coincidencia entre las perspectivas de las autoras hace de este un texto coherente que sorprende por sus perspectivas coincidentes, por su profusión en las referencias y por su orientación práctica.

*Darío Ángel*



# Capítulo primero

## Teoría curricular para la formación jurídica por competencias

Isabel Goyes Moreno\*

### Introducción

A pesar de la actual reflexión sobre la historia, la filosofía, los modelos y los objetivos de la universidad latinoamericana,<sup>1</sup> se observa con extrañeza que el campo curricular ha pasado desapercibido, a pesar de que el currículo es crucial en el proceso formativo, y de que las concepciones sobre el significado de lo humano y sobre el conocimiento inciden en el enfoque y en la estructura curricular adoptada por una institución. Las propuestas curriculares se han concebido como esquemas formales y no como auténticas orientaciones del quehacer educativo. Las tendencias de la educación superior y la regulación nacional obligan a una necesaria y aplazada conversación sobre el sentido y la validez de la teoría curricular en las reformas educativas y en el reto actual de la formación por competencias.

Así, se entiende que los estudios curriculares sobre la didáctica del derecho apenas comienzan a ser considerados en el país, por lo cual, poco se sabe de las normas destinadas a regular los estudios del derecho y puede sospecharse que

---

\* Docente titular de la Universidad de Nariño. Doctora en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Abogada, especialista en Derecho Laboral de la Universidad de Nariño. Magíster en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia y magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes. Líder del grupo de investigación Derecho, Justicia y Región. Contacto: isabelgm99@yahoo.com

<sup>1</sup> En Colombia, la puesta en marcha de RUDECOLOMBIA es el resultado del interés de un grupo de universidades colombianas por investigar y producir conocimiento en torno al surgimiento, consolidación y tendencias de la educación en Colombia. La revista *Historia de la universidad colombiana* recoge importantes avances de este proceso.

los currículos han obedecido a imposiciones acríticas que trasladan modelos político-educativos y teórico-disciplinares de otros contextos. El trasfondo ideológico de lo que han sido las prácticas curriculares universitarias es un tema nublado, lo que contribuye al desconocimiento de los procesos de enajenación cultural y de repetición irreflexiva que niegan los desarrollos teóricos que podrían ser pertinentes y convenientes.

Una rápida revisión a la literatura sobre la formación jurídica en Colombia indica que el currículo suele identificarse con el plan de estudios, lo cual reduce el currículo a una especie de procedimiento y desconoce la construcción teórica que sustenta el plan, la malla o el mapa curricular. Esta desconexión produce una incoherencia entre la concepción curricular, la estructura curricular y la práctica en el aula.

La causa más generalizada de esta fractura curricular son las tradiciones de la tecnología educativa que diferencia al menos tres etapas en la construcción del currículo: la teoría curricular y el plan de estudios a cargo de los expertos en currículo institucionalizado por las autoridades educativas, la práctica curricular de responsabilidad docente y la evaluación curricular exclusivamente a los estudiantes. La ausencia de diálogo entre unos y otros conduce a una realidad formativa en la que cada agente curricular actúa de manera caprichosa, en contradicción con la teoría curricular elegida.

Lo primero, entonces, será especificar los diversos enfoques curriculares, los que se diferencian entre sí por las concepciones sobre la ciencia y la sociedad, como metateorías que subyacen al enfoque curricular adoptado. En algunas ocasiones, la opción curricular puede ser una imposición más que una auténtica elección proveniente de un análisis contextual, institucional y pertinente a las necesidades del entorno.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que los estudios superiores se desarrollan hoy en contextos de globalización, las conclusiones de las conferencias y encuentros internacionales de educación superior inciden en las dinámicas institucionales. Así ha ocurrido en Colombia, donde con frecuencia estas orientaciones suelen concretizarse en normas a las que subyacen teorías curriculares. Esta circunstancia obliga a renovar la reflexión sobre la temática y la ubican en lugar prioritario de las agendas gubernamentales y universitarias.

La novedad curricular en América Latina es la llamada formación por competencias o en competencias, que hace referencia a un replanteamiento

de los énfasis educativos con la pretensión de superar lo puramente teórico para comprometerse con la ética del hacer.

Los debates sobre las competencias han sido polémicos y un tanto maniqueos, puesto que las competencias se rechazan porque supuestamente priorizan el hacer y sacrifican el saber o se defienden por dar utilidad al conocimiento. Dos grandes investigaciones, Tuning Europa y Tuning América Latina (Tuning América Latina, 2007), indican que el debate público en torno a ellas debe fundamentarse en una reconceptualización del término *competencias*, de tal suerte que dicha denominación represente el compromiso de la educación superior con la formación integral para la vida, para la convivencia y para el conocimiento.

Para el desarrollo de esta perspectiva, surgen interrogantes como: ¿qué es la teoría curricular?, ¿cuáles son los enfoques curriculares?, ¿cuál es el enfoque curricular para la formación en competencias?, ¿cómo impulsar reformas curriculares para responder a los retos actuales? Estas preguntas circulan en los espacios universitarios y se dirigen a los directivos y especialmente a los docentes y los estudiantes, que son los principales agentes curriculares.

En busca de respuestas a preocupaciones como las indicadas es necesario revisar la literatura curricular y las experiencias exitosas de muchos contextos, con énfasis en las circunstancias del programa o de la institución que se interesa en el cambio curricular.

Sobre teoría curricular en general existen numerosos y diversos autores de contextos y escuelas de pensamiento. En este capítulo se consultan los estudios de Stephen Kemmis (1988) como los parámetros a través de los cuales se buscarán respuestas a las preocupaciones teóricas señaladas. Shirley Grundy (1994) contribuirá a la revisión crítica sobre la práctica curricular. Díaz Barriga (2010) y De Alba (2007) concretan el mundo universitario y latinoamericano, y Tobón (2010), López (1996), Goyes y Uscátegui (2000) y Guerrero (2010) trabajan el caso colombiano.

Con respecto a los estudios jurídicos se cuenta con las investigaciones de Bocanegra (2005), Carreño (2012), Goyes (2010) y Acofade (2011), las cuales presentan resultados de investigación sobre el tema que nos ocupa.

A continuación, una breve referencia en torno a los enfoques curriculares más reconocidos y de mayor influencia en Colombia.

## Enfoques curriculares

La teoría curricular, con base en las consideraciones que fundamentan su formulación teórica, hace énfasis en las aplicaciones prácticas y busca la viabilidad de mejorar las experiencias de aula. Ahora bien, como el proceso no es neutro ni desinteresado, pues corresponde a una filosofía, una epistemología, una pedagogía y una metodología específicas, la teorización curricular está marcada por el enfoque que la sustenta, por los intereses que persigue y por los compromisos político-sociales que la inspiran.

Para pensar en una teorización del currículo, es clave acordar el significado del término currículo. He aquí el primer escollo: se encuentran tantas definiciones de currículo como autores se consulten. Desde las más generalizadas hasta las más complejas, desde las que identifican currículo con plan de estudios (la más popularizada en Colombia), hasta las que lo conciben como un proyecto de selección cultural. Es necesario, por lo tanto, deconstruir estas definiciones para reconstruir una nueva acepción del término que corresponda a nuestra realidad y a nuestras expectativas.

En el texto *Elementos teóricos de un currículo para la modernidad* se plantea una definición de currículo según la cual, se trata de:

Un proyecto educativo emancipador que se determina con la activa y democrática participación de todos los agentes en él involucrados; cuyo desarrollo debe entenderse como un proceso en continua construcción, abierto a la crítica y contextualizado en su respectivo entorno; que se experimenta en la práctica cotidiana y se valida en su reflexión y confrontación pública. (Goyes *et al.*, 1996, p. 117)

Se trata, pues, de una definición que complejiza el término y lo refiere mucho más que a un esquema organizativo de asignaturas, a unos conceptos y unas metodologías. Además, con la precisión de tratarse de un proceso de construcción permanente, lo concibe como un proceso inacabado e inacabable.

La definición transcrita es una más, dentro de una amplísimo espectro, que permite afirmar que no existe una teoría curricular única ni, menos aún, teorías curriculares verdaderas y falsas, buenas o malas. En materia de educación, la teoría se construye en la práctica curricular, esto es, con fundamento en las preocupaciones de los docentes sobre su propio quehacer, en las expectativas de los directivos sobre las posibilidades del sistema y en las

aspiraciones del colectivo social que ve en la educación la mejor posibilidad de justicia y equidad.

Shirley Grundy (1994) se aparta de la forma tradicional de abordar el currículo, puesto que, según su criterio, se transfiere la falsa apreciación de considerarlo como un concepto. Ella propone, en su lugar, el entendimiento del currículo como construcción cultural, inseparable de la experiencia de aula; “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p. 20). La perspectiva cultural del currículo vincula las experiencias de las personas involucradas en el currículo antes que sus componentes teóricos, como correspondería a una perspectiva exclusivamente conceptual.

En cuanto expresión cultural, el currículo es una construcción sociológica y no un mero ejercicio lógico. Por eso para Grundy la pregunta sobre el currículo debería provocar respuestas mentales similares a las que ocurren cuando se interroga sobre el fútbol, puesto que así como la palabra fútbol nos trae imágenes relacionadas con las acciones e interacciones en un contexto colectivo y actuante, el término currículo debería ubicarnos en las relaciones e interrelaciones dinámicas del aula en un contexto complejo como es la institución educativa.

Las dinámicas de las interacciones obedecen a las concepciones de los actores respecto al conocimiento y sus intereses, al carácter perfectible del ser humano y a las relaciones entre escuela y sociedad. Estas interrelaciones dan origen a los enfoques curriculares.

En el diccionario de la RAE sobre el término ‘currículo’ se lee: “Currículo del latín *currículum* es el ‘plan de estudios o el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades’”. Así, se revela una concepción técnica del currículo que corresponde al enfoque teórico-técnico que se inició en Estados Unidos con los trabajos de Bobbit (1913) y continuó con los de Ralph Tyler (1949). Fue este último quien, en la segunda década del siglo pasado, frente a la ineficiencia del sistema educativo norteamericano, elaboró una propuesta sistemática y contextualizada en la realidad del momento, con el fin de vincular la educación a la sociedad y de responder a las demandas del sector productivo que había percibido las reducidas competencias de los egresados de las escuelas públicas y privadas para adaptarse al mundo laboral, lo que limitaba su acceso y su desempeño en el mercado del trabajo.

Tyler, inspirado en el auge de las teorías administrativistas y convencido de la urgencia de democratizar la educación y vincular la realidad laboral y la realidad del aula, escribió un texto denominado *Principios básicos del currículo* (1949), en cuyo prefacio advierte que en su libro el lector no encontrará fórmulas para elaborar currículos, pues la metodología que presenta implica necesariamente la premisa acerca de la inconveniencia de diseñar modelos generales, únicos y trasladables de una institución a otra, puesto que las elaboraciones curriculares deben ser contextualizadas a su entorno puntual. Según los análisis de Grundy (1994), el interés de esta propuesta es de carácter técnico, pues pretende controlar el aprendizaje del alumno de tal manera que, al final del proceso educativo, se hayan obtenido plenamente los objetivos; de allí que se conozca como currículo por objetivos, puesto que donde existen objetivos existe currículo.

Esta concepción se divulgó en Estados Unidos y en América Latina y, en lugar de desarrollar una metodología propia, como indicaba el texto, los pasos precisados por el autor se convirtieron en recetas que fueron adoptadas por casi todos los países del continente. En Colombia, la teoría curricular tyleriana llegó bajo la modalidad de tecnología educativa. Deslumbrada por los desarrollos de la ciencia, por su eficacia y su capacidad de ofrecer confort a la vida de los ciudadanos, se trasladó al campo educativo con la pretensión de mejorar los procesos de enseñanza, hacer más útil la educación y aumentar la cobertura, para responder a las exigencias apremiantes del mercado ocupacional.

Si bien Tyler plantea la necesidad de conocer a fondo el contexto social e institucional de manera previa al diseño del currículo, encargó de esta actividad fundamental a los expertos del campo curricular, que no necesariamente eran los responsables de la implementación del modelo elaborado. Esto produjo un primer hiato entre quienes elaboran la propuesta curricular y quienes la aplican, entre quienes conceptualizan el currículo y quienes interactúan en el proceso educativo.

Como esta primera etapa curricular incluye la formulación de los fundamentos filosóficos, disciplinares, pedagógicos, y la visión, la misión, los objetivos, las metas, las políticas y las estrategias institucionales, estas comportan la visión de los expertos sobre el conocimiento y sus posibilidades, la producción de la ciencia y sus métodos, la educabilidad humana y la capacidad de aprender, y el sentido del aprendizaje y sus posibilidades de recrear, innovar, adaptar y utilizar creativamente el conocimiento (Tyler, 1949).

Los parámetros que se fijen al respecto determinarán el carácter rígido o flexible del currículo, su naturaleza disciplinar o interdisciplinaria, y ampliarán o cerrarán las posibilidades de los docentes, quienes, de acuerdo con este enfoque técnico o teórico, asumen la responsabilidad del segundo momento en el cual se elaboran los microcurrículos o programas de asignaturas, en los que el docente, casi siempre con desconocimiento de la fundamentación teórica de la primera etapa, decide, según sus propias convicciones y conocimientos, los contenidos, la metodología, las formas de evaluación y la correspondiente bibliografía.

Esta forma de desarrollar el currículum hasta la acción estanca profesionalmente a los docentes, los hace dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica, y sustrae de la misma acción al desarrollo curricular. Cuando en el propio modelo de currículum y en cada uno de los pasos de su desarrollo, desde las macro decisiones político-administrativas hasta las técnico-docentes, no se contempla la iniciativa y participación del profesor, es más difícil que dicho currículum permita después al profesorado su propia iniciativa, aunque no la imposibilite (Sacristan, 1991, p. 13).

En investigaciones realizadas en la Universidad de Nariño (Goyes, Uscátegui & Díaz del Castillo, 1999) se observó que entre estos dos momentos que integran el currículo teórico, esto es, el currículo institucional y el currículo profesoral, se presentan divergencias y relaciones distantes, incoherentes y aun contradictorias, con la implicación que, incluso en el plano teórico, el currículo carece de armonía, coherencia y organización racional, distancia que se agudiza en la práctica curricular.

La armonía entre los momentos curriculares exige un diálogo sobre lo que significa para cada persona estar vinculado a la educación superior, y una reflexión sobre el papel que le compete como actor curricular. Además, exige una acción discursiva argumentativa entre docentes, estudiantes, directivos, administrativos, trabajadores, egresados y demás actores educativos para construir en conjunto la concepción de universidad que se quiere (Goyes, Uscátegui & Díaz del Castillo, 1999, p. 308).

En otras instituciones los docentes no juegan ningún rol en torno a los microcurrículos, que son elaborados por los expertos, seguramente con mayor coherencia teórica, pero que ahondan, sin embargo, la grieta respecto al currículo práctico, al cual llega el docente con total desconocimiento de los momentos que le precedieron. Según este enfoque técnico, solo en la última fase, esto es, en la práctica del aula, los docentes y los estudiantes entran en

acción. Los primeros como simples ejecutores de lo pensado y formulado por los expertos y los segundos como meros receptores de los contenidos esquemáticos, carentes de la savia vital que los produjo, contenidos que deben asimilar y repetir acríticamente para asegurar evaluaciones satisfactorias.

Con independencia de lo complejo que puedan ser los planes, el currículo real se desarrolla mediante las transacciones que se producen en clase (...). El interés técnico se centra esencialmente en el producto. Esto significa que, si el trabajo del profesor está inspirado por el interés técnico, tendremos que esperar que aparezca la preocupación por los productos del desarrollo. Cuando el trabajo del docente dentro de un proyecto de desarrollo curricular se inspira en un interés técnico, ese interés construirá el elemento constructivo del saber generado por el profesor en el proyecto, en calidad de “saber cómo” o “saber qué”, es decir, saber cómo actuar para hacer cosas y qué será mejor para hacerlas. Este saber se traducirá en una acción productiva eficiente y eficaz. (Grundy, 1994, p. 67)

Amparados en la autoridad del saber, los directivos universitarios acogen este enfoque para los programas profesionales en Colombia y concretamente para la elaboración de los currículos de los programas de derecho. Los retos de la educación superior planteados en el ámbito internacional, las expectativas pedagógicas y las insatisfacciones educativas de los estudiantes, carecen de eco en el espacio universitario, en el cual se cree que es el conocimiento disciplinar el único requisito para ejercer la docencia universitaria. Los asuntos curriculares y pedagógicos han sido subvalorados y trasladados a las facultades de educación como objetos propios de su estudio. Esta enajenación produjo consecuencias negativas en torno a la tardía profesionalización docente en los programas de derecho, que suelen ser atendidos por catedráticos cuyo proyecto de vida se realiza fuera de las aulas, en el ejercicio profesional, en el sector público, en la administración de justicia, y para quienes la docencia es una actividad complementaria de la que derivan reconocimiento y prestigio social.

Respecto al profesorado debe decirse que cuando habían transcurrido veintiséis años desde su inicio, no existía una comunidad académica permanente responsable de un área, una asignatura o una rama del

derecho; por el contrario, de un período académico a otro hay sustituciones, reasunciones, modificaciones; las renunciaciones se presentan con inusitada frecuencia, por motivos que hoy se calificarían de intrascendentes; la inexistencia de la profesionalización del docente universitario y el desempeño paralelo de otras actividades de las cuales derivan su subsistencia, implicó que la docencia fuera en todos los casos una actividad secundaria y de vocación. (Goyes, 2012, p. 325)

Mientras los estudios de derecho fueron de élite el enfoque funcionó relativamente bien, puesto que los grandes juristas eran quienes ejercían la docencia. Los escasos estudiantes de estos programas pertenecían al mismo sector social del docente y con frecuencia existían entre ellos lazos de parentesco que facilitaban el proceso pedagógico. A partir de los años cuarenta y cincuenta, con la masificación de la educación superior, se hizo necesaria la inclusión de nuevos docentes para atender los requerimientos de formación profesional, y fue entonces cuando el fracaso del modelo tyleriano se hizo evidente, pues aun siendo fieles a los pasos del enfoque curricular, los resultados en el aprendizaje no eran satisfactorios. Era común escuchar que el conocimiento se aprende en el desempeño de la profesión y que lo que se enseña en las aulas es desactualizado y descontextualizado.

En los Estados Unidos, Joseph Schwab (1969), en el contexto de esa sociedad y frente a las precariedades curriculares, anunció en su texto *Un enfoque práctico para la planeación del currículo* que el currículo era un moribundo en relación con las escasas posibilidades que le quedaban al enfoque técnico de Tyler para resolver las nuevas exigencias formativas. Su tesis parte de una lectura crítica de los planteamientos anteriores sobre el currículo, a los que acusa de delimitar y separar el currículo teórico de la práctica curricular, que había quedado supeitada a unos planteamientos teóricos especulativos y ajenos a la realidad. Por estas razones, desarrolla un enfoque innovador que se centra en la praxis del aula que, en su criterio, orienta la teoría curricular y origina una metodología para el diseño curricular: la deliberación docente. Según este enfoque los docentes recuperan su papel central como agentes del currículo.

Esta propuesta, de acuerdo con Grundy (1994), está mediada por el interés práctico que persigue la comprensión del medio educativo, de tal manera que sea factible la interacción con el entorno. El resultado del proceso de comprensión no es la acción sino la interacción, de allí que el conocimiento que

ofrece es conocimiento intersubjetivo en lugar del saber objetivo que persigue el interés técnico. Grundy define así este interés: “El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción basado en una interpretación consensuada del significado” (Grundy, 1994, p. 32). En consecuencia, el currículo guiado por este interés no se conforma con el solo conocimiento de los estudiantes, sino que pretende también una acción consecuente, y es en dicha aplicación donde radica su subjetividad, lo que valida según Stenhouse (1993) el juicio del profesor, puesto que la comprensión integral de una situación implica la capacidad de aplicar dicho entendimiento a su propia realidad.

La construcción del significado a través de la interpretación es un ejercicio de hermenéutica que facilita la interacción. El sentido aristotélico de lo práctico hace referencia a la política, puesto que para los atenienses la *polis* es el espacio de la práctica, de la democracia en la toma de decisiones y en las formas de interactuar con los otros ciudadanos.

Como ya se expresó, el método adoptado por este enfoque es deliberativo, y según él las decisiones en materia curricular deben ser producto de la discusión argumentada de los docentes como agentes curriculares de primer orden. Los docentes, con fundamento en sus experiencias de aula y en las experiencias de los otros docentes, deliberan para buscar las mejores alternativas para enriquezcan y readecúen su praxis curricular con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Este enfoque tiene en cuenta a los estudiantes no como una idea abstracta, sino a los niños y jóvenes en concreto, a quienes asisten cotidianamente a las aulas de cada escuela. No obstante, la gran debilidad es que los estudiantes visibles y reales no son sujetos del currículo, sino objetos de investigación de los docentes capaces de determinar lo que es conveniente para ellos, tanto en la esfera del saber como del ser.

En el texto referido, el autor desarrolla tres modalidades del currículo práctico: el práctico propiamente dicho, el cuasipráctico y el ecléctico. El primero identifica la propuesta, resulta del proceso deliberativo de la escuela y está sujeto a la comprobación de su validez en la práctica curricular. En este sentido, el currículo enfrenta a los docentes con la incertidumbre sobre la justedad de las innovaciones implementadas. Desde luego, estas modificaciones curriculares no provienen de imposiciones externas, pues son producto de las experiencias de los docentes, que pueden apoyarse de los análisis de los expertos

que serán invitados para cada situación que así lo requiera. La inconformidad de algunos profesores no se relaciona con el papel protagónico que les había reconocido Schawb (1974), sino con el poco tiempo disponible para asumir esta nueva responsabilidad. Solo escuelas con recursos suficientes tendrían la capacidad para contratar y planificar el currículo según este enfoque.

El creador del enfoque práctico del currículo sustenta otra alternativa para la construcción curricular que denomina currículo cuasiprático pues, si bien la propuesta de innovación curricular no surge directamente del proceso deliberativo de los docentes, como ocurre en la primera modalidad, sí está inspirada en un currículo que inicialmente fue práctico y que después es adoptado por otra institución, en otros contextos, con otros estudiantes, diferentes docentes, mediante un proceso de adaptación a la realidad donde se pretende implementar. El riesgo de este ejercicio es que si se evaden los cambios y adecuaciones que exige la nueva institución se puede convertir en currículo técnico.

Finalmente, Schawb desarrolla la modalidad ecléctica, en la que sostiene la posibilidad de recurrir al currículo técnico contextualizado, reconociendo las ventajas organizativas del currículo técnico y los aportes innegables del enfoque técnico el que puede enriquecerse con las experiencias adquiridas por los docentes en su labor educativa. Sobre estas propuestas curriculares Stenhouse (1993) advierte:

Nos hallamos al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del C. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del C se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo. (p. 27)

Frente a esta dicotomía el autor considera que la preocupación del currículo abarca los dos ámbitos, por lo tanto, la meta es superar el hiato teoría-práctica curricular, trabajando para hacer posible que las ideas correspondan a las prácticas de la disciplina y que la práctica se aferre a dichas ideas. Este

es el fundamento de su propuesta de innovación curricular, al plantear que es necesario investigar sobre el desarrollo del currículo y de nuestras propias prácticas como docentes, con el fin de mejorar las instituciones y cualificar los procesos pedagógicos.

De conformidad con los enfoques curriculares vigentes, el Estado o las escuelas deciden los objetivos, los contenidos, la metodología y las formas de evaluación, y anulan la autonomía docente. En algunas instituciones se establecen los objetivos y se deja a los docentes la posibilidad de elegir los contenidos para alcanzarlos, y otros centros educativos más democráticos solo se ocupan de fijar la meta y permiten a los docentes construir objetivos, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación. En todos estos eventos, para Stenhouse, los docentes como agentes curriculares son los responsables de ofrecer soluciones, que se espera sean justas o al menos adecuadas. Quien evalúa el desarrollo curricular es un tercero que ni lo construyó, ni lo implementó.

El autor del enfoque investigativo construye una propuesta que permite entender el currículo como un problema de investigación, en el cual intervienen docentes y estudiantes y son ellos quienes se autoevalúan con miras a su mejoramiento. Y como el conocimiento, los estudiantes, los docentes y los procesos sociales son cambiantes, nunca se está frente a un currículo definitivo ni único, pues se trata de un proyecto investigativo en construcción. Las voces de los opositores se levantaron contra esta propuesta por su carácter experimental, que ponía en peligro a los estudiantes y su educación.

### **Enfoque sociocrítico del currículo**

Este enfoque curricular está inspirado en la tesis de Habermas del interés emancipador, que hace referencia a la libertad, como principio vital humano. La libertad está ligada a las concepciones de verdad y de justicia. La emancipación hace alusión a la superación del dogmatismo y de la falsa conciencia, para lograr la autonomía y la responsabilidad en vida pública y privada (Grundy, 1994). No obstante, por ser la educación un sistema garantizado por el Estado, mediante sus instituciones, como responsable de la socialización y la divulgación de la cultura y el conocimiento, el sistema educativo suele anclarse en el mantenimiento del *statu quo*, y a transmitir de manera acrítica conocimiento externo a la realidad. Pero pueden impulsarse procesos de cambio social en la medida en que la formación de ciudadanía participante y deliberante ponga

en tela de juicio formas de poder, relaciones sociales, procesos productivos y expresiones culturales.

Wilfred Carr, en el texto “La teoría crítica de la enseñanza” (Carr & Kemmis, 1988) y Stephen Kemmis en “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción” (1988), desarrollan el enfoque crítico del currículo. Los autores reconocen que la propuesta práctica de Schwab y el enfoque investigativo de Stenhouse deben valorarse como esfuerzos serios por superar las falencias del enfoque técnico. Las dos posturas pretenden comprender las relaciones sociales y las dinámicas de aula, de tal suerte que susciten cambios curriculares. El enfoque sociocrítico del currículo señala las limitaciones de las propuestas técnica e investigativa que no logran vincular los procesos educativos con los intereses estatales y con las metas del sistema educativo en su conjunto.

Por primera vez, el enfoque crítico del currículo se ocupa de las incidencias del poder en la educación y estudia las complejas relaciones sociedad-educación y Estado-escuela, lo que permite comprender cómo, mediante las normas estatales, es posible orientar y controlar los fines generales de la educación y los enfoques y desarrollos curriculares, casi nunca neutros pues representan los valores generales y los intereses de ciertos sectores.

Para superar este estado de cosas surge la necesidad de impulsar reformas curriculares mediante procesos participativos, donde los actores implicados (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, líderes sociales, dirigentes políticos, autoridades religiosas y cívicas) intervengan con análisis públicos y críticos que motiven cambios en el aula. Desde esta perspectiva, el currículo crítico no es un estudio sobre la educación en un contexto determinado, sino una investigación en y para la educación (Carr & Kemmis, 1988).

Paulo Freire, uno de los educadores insignes del siglo xx en América Latina, realizó trascendentales aportes al desarrollo del enfoque crítico al plantear como resultado de sus proyectos de alfabetización emancipadores la siguiente reflexión:

La liberación de la educación consiste en actos de cognición, no en transferencias de información. Se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto de actos cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte el profesor, por otra, los alumnos) (...). El profesor deja de ser meramente quien enseña, para ser el mismo enseñado en el diálogo con los

alumnos, quienes a su vez, mientras son enseñados, también enseñan (...). Cada hombre enseña al otro con la mediación del mundo, de los objetos cognoscibles que el profesor posee en la educación masificada. (Freire, 1968, p. 53)

A partir de este planteamiento Freire concluyó que el carácter significativo del aprendizaje no se establece como fin sino como comienzo. Por eso, para él los contenidos tienen que basarse en el diálogo y en los consensos entre docente y estudiantes al iniciar los cursos. “Surge en cambio de las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico” (Grundy, 1994, p. 144). De allí que la afirmación según la cual los estudiantes carecen de la formación teórica suficiente para participar en la selección de temas o núcleos de interés no sea pertinente. Todo lo contrario, la recepción adecuada de sus opiniones deriva en la generación de un aprendizaje significativo.

Los estudiantes, en la medida en que van enfrentándose con problemas relacionados con ellos mismos en el mundo y con el mundo, se sienten cada vez más desafiados y obligados a responder al desafío. Como ellos consideran que el desafío está interrelacionado con otros problemas en un contexto total, no como una cuestión teórica, la comprensión resultante tiende a ser cada vez más crítica y, por tanto, siempre menos alienante. (Freire, 1972, p. 54)

Freire reflexiona sobre las interacciones sociedad-educación y sobre el papel dominante y restrictivo que juega el Estado a través de la escolarización y el currículo, puesto que mediante ellos se agencian los intereses estatales particulares y se activan valores que buscan mantener una estructura social determinada como forma de su permanencia en el poder. Así, este modelo ofrece estrategias para el trabajo cooperativo de los docentes y otros actores de la comunidad educativa con el objeto de transformar la teoría y la práctica educativa, con fundamento en una visión crítica de ella.

En oposición al concepto según el cual el conocimiento es algo concluido y acumulativo, el enfoque crítico del currículo apoyado en el razonamiento dialéctico se plantea el acceso al conocimiento y a la ciencia como un proceso de construcción colectiva no lineal, compleja, con retrocesos y saltos cualitativos, cuya meta es lograr la emancipación intelectual del estudiante, quien en

el proceso recurre a la crítica ideológica, está en capacidad de dudar, indagar y avanzar, en una espiral permanente.

El razonamiento dialéctico facilita la articulación de la teoría y la práctica. La dialéctica ha tenido diferentes sentidos: uno es el socrático definido como la búsqueda del saber a través de la mayéutica; otra es la distinción que hace Kant entre la lógica de la comprensión o analítica y la lógica dialéctica o de razonamiento. Hegel la entiende como un camino hacia la profundización de las relaciones entre las individualidades y la totalidad, tendiente a alcanzar la unidad o Idea Absoluta. En Marx la dialéctica es la ley general que rige la evolución de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, y que se concreta en el desarrollo de la sociedad y en las relaciones capital-trabajo.

En contra de las ideas maniqueístas que tienden a sectorizar el mundo social, el método dialéctico plantea un concepto de sociedad compleja, en ocasiones caótica, con imbricaciones profundas, cuyas interrelaciones marcan la vida de las personas. Contra el determinismo histórico se reivindican las relaciones dinámicas que se construyen de conformidad con los contextos y las coyunturas específicas.

Este proceder conceptual, aplicado al campo educativo, implica sustituir los ideales de educación y currículo por realidades en las cuales existen contradicciones teóricas, intereses contrapuestos, procedimientos distantes en los que radica la riqueza de los procesos pedagógicos que, lejos de definirse y regularse en las formulaciones teóricas de un plan de estudios, están sujetos a las vicisitudes de la construcción cotidiana en medio de las dificultades y las expectativas de un centro educativo específico, unos educadores, un cuerpo directivo y unos estudiantes cuyos intereses deben intervenir en la estructuración de su quehacer.

La dialéctica es un horizonte teórico que permite desentrañar las complejidades del aula y de la escuela, las que tradicionalmente se habían presentado como espacios homogéneos, amorfos, casi inanes y, por lo mismo, susceptibles de ser moldeados y manipulados. La visión renovada del espacio educativo permite comprender que las propuestas de transformación curricular no pueden ser impuestas, pues se ha comprobado que las experiencias de innovaciones educativas exitosas están relacionadas con su origen interno, con sus prácticas autoevaluativas y con sus compromisos sociales.

El interés emancipador busca humanizar la educación, separándola de las concepciones técnica y práctica, propias del mundo objetivo, y la centra en el

interés emancipador al que aspira todo ser humano que busca comprender y trascender, mediante actos autónomos y libres. Este interés no debe confundirse con las finalidades políticas colectivas, y más bien debe relacionarse con el legítimo derecho de las personas a comprender las interacciones sociales, a diferenciar la ideología de la ciencia, a asumir con responsabilidad posiciones y actitudes, a argumentar con suficiencia, a crear formas comunicativas públicas respetuosas de la diferencia, a superarla irracionalidad y la injusticia.

El currículo orientado por el interés emancipador implica la acción libre y autónoma de los estudiantes en busca del conocimiento, implica también la orientación de la investigación a crear prácticas pedagógicas ajustadas a sus respectivos entornos, en oposición a toda clase de regulaciones represivas, restrictivas y deformadoras. Un currículo inspirado en este interés pretende que la escuela sea un espacio creador de nuevas relaciones sociales, equitativas, armónicas, respetuosas y colaborativas que puedan contraponerse a las relaciones sociales imperantes, casi siempre desiguales e injustas.

La lectura del mundo objetivo, realizada con fundamento en la crítica ideológica, permite descubrir las realidades históricas, económicas y sociales, y elaborar un panorama del mundo con cuya transformación estamos comprometidos.

Esta forma de proceder corresponde a los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, cuyos teóricos abordaron el estudio del impacto que la aplicación de la ciencia positiva tuvo en el mundo científico y social en lo corrido del siglo xx. El positivismo extendió el método empírico propio de las ciencias naturales a la generación de conocimiento en el mundo social y concretamente en el campo educativo, para el cual se pretendió formular leyes válidas y universales de aprendizaje, enseñanza, comportamiento y evolución cognitiva. Esta perspectiva fue conocida en América Latina como la tecnología educativa que condujo a asumir la ciencia como ideología.

Gracias al enfoque dialéctico y la crítica ideológica fue posible advertir que la educación, que a finales del siglo xix y comienzos del xx estuvo impregnada del interés por superar la metafísica y la dogmática que habían orientado los estudios hasta entonces, había caído en un nuevo tipo de dogmatismo denominado ciencia, que se presentaba como neutral para ocultar los intereses ligados al poder, los que sujetaban el pensamiento de los ciudadanos, docentes y estudiantes, en defensa de un estado de cosas desigual e injusto, así estuviese

etiquetado con las denominaciones de “democracia, libertad y autonomía”, principios que habían caracterizado el nuevo orden político.

Para cambiar este estado de cosas en la educación no basta con la crítica ideológica ni con la interpretación de la realidad, pues esta es solo una etapa, ni con la indicación del cómo actuar. Se hace necesario también organizar procesos de socialización a través de la investigación crítica y cooperativa y organizar la acciones que permitan transformar los sistemas existentes en las escuelas y sus prácticas curriculares con el fin de que propicien una nueva praxis curricular a partir de otros valores educativos (Goyes & Uscátegui, 2000).

Este enfoque curricular destaca el rol que pueden desempeñar las entidades de educación en todos los niveles, desde el preescolar hasta el posdoctorado, como reproductoras de determinadas relaciones sociales o como impulsoras del cambio social, mediante las teorías y las prácticas curriculares que se adopten en la escuela. No se trata de transferir la responsabilidad del acontecer colectivo al aparato educativo, sino de resaltar el papel que pueden asumir las instituciones educativas, que se espera sea intencional y argumentado.

La propuesta de adoptar un currículo crítico vincula a todos los integrantes de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, egresados, grupos políticos, religiosos y sociales) en la elaboración curricular mediante procesos participativos, democráticos y autoevaluativos. En consecuencia, una meta del currículo crítico es incluir los procesos socio-históricos y económicos que inciden en la conformación del pensamiento. Baste mencionar como ejemplo el efecto de la comunicación en la estructuración del pensamiento, de la cultura y de la economía en los contextos sociales: “(...) el currículo en este enfoque se ocupa de la autoformación y sus condicionantes como medio para comprender nuestro lugar en el mundo, a partir de lo cual se trata de lograr colectivamente el cambio” (Goyes & Uscátegui, 2000, p. 96).

Se sabe que ninguna propuesta curricular es viable sin la comprensión y el compromiso de docentes, estudiantes y directivos, y mucho más cuando se trata de una propuesta de ruptura como la del enfoque crítico, según el cual la labor de los docentes es decisiva para su éxito o fracaso. Con profesores individualistas, defensores de su saber hacer, pasivos ante los temas curriculares, indiferentes frente a la problemática social no será posible la realización de estas innovaciones, que se apoyan en la construcción y compromiso con determinados valores, en el trabajo conjunto de docentes y estudiantes, quienes, a través de la investigación educativa, pueden impulsar el mejoramiento académico.

En esta clase de praxis es factible la consolidación de currículos pertinentes a sus contextos, responsables ante los problemas de su entorno, que pueden tomarse como ejes curriculares que dinamicen el quehacer formativo. Según estas propuestas, son posibles las transformaciones pedagógicas y metodológicas, el desarrollo de la institución y la formulación de auténticas políticas educativas.

Esta teoría curricular incidió en la concepción del derecho, lo que revolucionó las tesis que primaban hasta entonces y condujo el alinderamiento entre quienes se identificaron con sus ideas y quienes, por reacción, conformaron un bloque de opositores contra lo que consideraron la contaminación política del derecho.

De otra parte, la teoría curricular también ha sido afectada por la internacionalización de los procesos productivos, por la circulación del conocimiento y, más concretamente, por las conferencias mundiales de educación superior impulsadas por la Unesco y por otros organismos regionales. A continuación se abordarán las más significativas para Colombia, con el objetivo de establecer si la caracterización del contexto universitario realizado por estos entes transnacionales constituye un insumo ineludible en la construcción curricular o si, por el contrario, son los problemas, expectativas y compromisos de cada institución con su respectivo entorno, los que deben definir el perfil educativo de sus egresados, e incluso superar estas dicotomías para aceptar que los dos aspectos pueden enriquecer la adopción de un modelo propio con perspectiva global y pertinencia frente a su particular realidad.

### **Los retos de la educación superior en el mundo global**

Al imponer estándares basados en el conocimiento y la información, la globalización suscitó cambios profundos en todos los ámbitos de la vida y, desde luego, en los sistemas educativos. En este sentido, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI asumió los nuevos retos que el mundo global le plantea y que la obligan a repensar su misión y a fijar las prioridades para el futuro (Unesco, 1998). Allí se identificaron tres problemas de la vida universitaria en este siglo: el crecimiento cuantitativo, la multiplicidad de escenarios educativos y el déficit presupuestal. De igual manera, se aceptó que el futuro de la universidad estaba ligado a los avances reales en pertinencia, calidad e internacionalización.

Diez años más tarde, la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina (CRES), reunida en Cartagena en junio de 2008, preparatoria de la Conferencia Mundial, caracterizó la educación superior como un derecho humano y un bien público social; como un factor para la convivencia democrática, la tolerancia y la solidaridad. Además, definió la autonomía como un derecho y una condición para el trabajo académico; con pertinencia, equidad y calidad; como promotora del respeto a la interculturalidad, la flexibilidad y la articulación; concibió el gremio docente como actor central del sistema educativo, lo que requiere su formación permanente; y la educación superior comprometida con mejores formas de gobierno, lo que requiere profesionalizar la dirección universitaria.

En una paráfrasis de García Márquez, la Conferencia comprendió que era necesario avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra” ([www.cres2008.org](http://www.cres2008.org)).

Al año siguiente, la Conferencia Mundial “La nueva dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo”, que se sessionó en París (en julio de 2009), reconoció que la globalización complejizó los retos del sistema universitario al introducir las dimensiones de lo político, lo económico, lo social, lo cultural y lo científico.

La Conferencia consideró que las universidades están llamadas a responder mediante el conocimiento y la investigación a los problemas mundiales relacionados con: la creación de conocimiento, la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y los asuntos de salud pública.

Como resultado de este proceso, se elaboró la agenda de la educación superior respecto a los siguientes tópicos:

1. *Responsabilidad social de la educación superior derivada de su carácter de bien público.* Se dijo al respecto:

Las Instituciones de Educación Superior, a través de sus funciones principales (investigación, docencia y proyección social), dentro del marco de la autonomía institucional y la libertad académica deben

propender hacia la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico, así como una participación ciudadana activa que contribuya al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el respeto de los derechos humanos, incluyendo la equidad de género. (Unesco, 2009)

Este postulado desarrolla premisas básicas de la teoría crítica del currículo pues se plantea la formación integral como esencia de la responsabilidad social: ya no basta con la transmisión de conocimiento, ahora es necesario incidir en la formación del ser humano autónomo y ciudadano participante.

2. *Acceso, equidad y calidad.* Sobre este punto se aseveró que:

Para garantizar la calidad de la enseñanza superior es necesario reconocer la importancia de atraer, formar y mantener personal docente e investigadores calificados, talentosos y comprometidos. (Unesco, 2009)

Esta afirmación reconoce el papel que los docentes deben desarrollar en los centros universitarios, ya que sobre ellos recae el éxito o fracaso de la propuesta curricular que haya adoptado la institución. Implica así mismo, el respaldo a la profesionalización de la docencia universitaria, que no se limita a la cátedra o labor de aula sino que abarca la actividad investigativa puesto que docencia e investigación conforman una unidad dialéctica indivisible.

3. *Internacionalización, regionalización y globalización.* A la realización de esta meta contribuyen los sistemas nacionales e internacionales de acreditación y evaluación, así como la generación de redes de trabajo, ya que:

La cooperación internacional en lo referente a la Educación Superior debe basarse en los principios de la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de los valores humanistas y el diálogo intercultural. Lo anterior debe llevarse a cabo pese a la recesión económica. (Unesco, 2009)

4. *Aprendizaje de la innovación y la investigación.* Este último acápite propone a las instituciones de educación superior recurrir a múltiples fuentes financiadores de la investigación y la innovación, vinculando estas actividades a la satisfacción de la necesidades de la colectividad:

Los sistemas de investigación deben organizarse con más flexibilidad para promover la ciencia y la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad. (Unesco, 2009)

Se planteó además que:

- La cooperación debe basarse en el respeto mutuo y la solidaridad en la formación en los valores del humanismo y en el diálogo.
- Las redes de universidades deben contribuir a cerrar las brechas del desarrollo y a lograr la paz.
- La investigación conjunta y el intercambio de docentes y estudiantes son las formas de cooperación más adecuadas y deben ayudar a consolidar capacidades nacionales.
- La mundialización de la educación superior solo será favorable para todos si se asegura la equidad en el acceso.
- La globalización exige la creación de sistemas nacionales de acreditación.
- La educación superior transfronteriza es una oportunidad. Sin embargo, corre el riesgo de convertirse en un negocio, por lo que requiere las mayores exigencias de calidad.
- Las convalidaciones y las homologaciones tienen como finalidad facilitar el intercambio.
- La financiación de las universidades debe ser adecuada.
- La investigación debe contar con los recursos suficientes para garantizar su consolidación y desarrollo.
- Las instituciones de educación superior deben incentivar procesos de amplia participación.
- La docencia universitaria requiere procesos de formación permanente.
- El ingreso de la mujer debe ser equitativo en todos los espacios de la vida universitaria.

- La cooperación regional debe basarse en la equidad, la calidad y los currículos flexibles.
- La competitividad de un país en la globalización depende de su capacidad para asimilar el conocimiento.
- Los profesionales deben cumplir con mayores y mejores competencias.

De esta manera, la Conferencia Mundial de la Educación Superior fijó el marco general del quehacer universitario, y convidó a los centros de formación superior a encaminar su acción por esta ruta, con la convicción de que la educación y el conocimiento son derechos humanos a los que sin discriminación alguna deben acceder todas las personas. Los estudios jurídicos como parte de la formación universitaria deben ubicarse dentro de los marcos antes referenciados, que se alejan cada vez más del modelo técnico pues propenden por la flexibilidad, la integralidad, la interdisciplinariedad, la contextualización, características a alcanzar en las nuevas construcciones curriculares.

Además del contexto internacional, la educación superior debe dar respuesta a los rasgos y retos relacionados con su región, de allí que sea necesario identificar tanto el escenario universitario iberoamericano, como el particular de cada país.

### **La educación superior en Iberoamérica**

José Joaquín Brunner y Rocío Ferrada (2011) editaron un texto sobre la situación de la educación superior, en el que ubican al 2005 como el año en que se puso en funcionamiento el espacio iberoamericano de educación superior, siguiendo el ejemplo europeo. Al año siguiente, en Montevideo se creó el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (IBC), para mejorar la educación superior sobre la base de la investigación, la innovación y la tecnología.

La OEI, a través del Consejo Universitario Iberoamericano, creó en 2007, en Chile, la Red Iberoamericana para la Acreditación y la Calidad de la Educación Superior (RIACES), que se propuso mejorar la calidad y la pertinencia de la educación pública mediante procesos de inversión y capacitación docente, con el objetivo de alcanzar una educación inclusiva. En la cumbre de 2008 en San Salvador se insistió en fortalecer el IBC y se trazó como prioridad la ejecución del programa de “Movilización iberoamericana de estudiantes y docentes”, y la universalización de las TIC para garantizar el acceso al conocimiento sin exclusiones.

En 2009, en Lima, se estudiaron los temas de la innovación y el conocimiento. Se creó el Foro Bianual de Ciencia Tecnología e Innovación de Iberoamérica. En el 2010 la gran preocupación giró en torno a la movilidad estudiantil y docente, el reconocimiento y la armonización de títulos, la evaluación de la calidad y el fortalecimiento de las redes universitarias. En ese mismo año, se inició el programa “Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, reiterando sus compromisos con:

- La movilidad de docentes y estudiantes.
- La cooperación para la calidad.
- La promoción de la alfabetización científica.
- El apoyo a los organismos nacionales de ciencia y tecnología.

Para garantizar que estos compromisos se cumplieran se pusieron en funcionamiento planes estratégicos tales como la creación del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) y del Observatorio Latinoamericano de Ciencia y Tecnología, la promoción de la movilidad y el reconocimiento de títulos de investigadores y docentes universitarios, el estímulo a las vocaciones científicas de los estudiantes y la conformación de redes académicas de cooperación.

El Centro Iberoamericano del Desarrollo (CINDA) ha publicado dos informes sobre educación superior. En el último, del año 2011, planteó que transcurrido el primer decenio del siglo XXI la universidad debía asumir tres funciones sociales básicas:

- Contribuir a la cohesión y movilidad social mediante el acceso amplio y equitativo.
- Apoyar la competitividad del país a través del desarrollo del conocimiento.
- Impulsar la consolidación de la democracia como forma de gobierno, por medio de la formación integral de ciudadanos con enfoque de derechos.

El interrogante que suscitan estos nuevos retos sociales es determinar cuál es la posibilidad real que tienen los entes universitarios de asumir estos roles, dadas sus propias debilidades para: a) garantizar igualdad en el acceso y

mejorar la cobertura, contribuyendo al *desarrollo humano y la cohesión social*; b) asumir variables como el incremento cuantitativo, el crecimiento de la educación privada y el aumento de la diversificación formativa, las que conforman la *nueva plataforma institucional*; c) enfrentar la *feminización de la matrícula*, tanto en el nivel universitario como en el postuniversitario; d) superar la escasa *capacitación* del personal docente y su precaria remuneración; e) formar para el mercado laboral; f) conseguir el *financiamiento* de la educación superior considerado un gasto público; g) reforzar la *gobernanza universitaria*, de conformidad con la situación concreta y la autonomía institucional; h) asegurar la *calidad de la educación* mediante los procesos de la acreditación nacional e internacional.

Las tendencias universales de la educación superior son aplicables a la universidad latinoamericana; sin embargo, aparecen problemáticas inherentes a estos contextos, para las cuales deberán construirse respuestas pertinentes e innovadoras.

La educación jurídica también está permeada por estas tendencias universales, regionales y locales. Por ello resulta conveniente contribuir en el actual debate académico sobre los desafíos de la formación en derecho, sobre las propuestas curriculares que pongan en diálogo el ordenamiento jurídico, con la realidad económica y social, para asumir con perspectiva ética el compromiso educativo del presente.

## La educación superior en Colombia

Como es Colombia el país objeto de nuestras preocupaciones, es indispensable conocer cuál es su dinámica y desafíos. Algunos datos que suministró el estudio realizado por la OECD y el BIRF/Banco Mundial en el año 2012 corroboraron el incremento de la matrícula en la educación superior, la cual pasó de 1.137.000 en 2005 a 1.637.000 en el 2010, lo cual significa un crecimiento del 7%, aumento que fue posible gracias al apoyo que recibió la formación técnica y tecnológica y al papel desempeñado por el SENA. Sin embargo, el crecimiento cuantitativo no significa que se haya incrementado la calidad, la cual sigue siendo deficiente. Así mismo, la deserción se mantuvo en el 45% en el primer semestre. Además, se estableció que las carreras más apetecidas son Economía, Administración, Contaduría y sus afines, perdiendo Derecho el primer lugar en las preferencias de las y los jóvenes colombianos. La infraestructura educativa permanece casi igual: de 279 instituciones en 2005 pasó a 282 en 2010. En el personal docente tampoco se observaron grandes cambios, puesto que su número se incrementó

de 97.880 a 102.552 en el mismo lapso. De igual manera, los estudios doctorales crecieron tan solo del 4,4% al 4,8%. Por el contrario, la financiación pública decreció al pasar del 0,5% del PIB al 0,47%.

Es importante resaltar que los sistemas de control de la calidad se han consolidado. Por una parte, se cuenta con el sistema de acreditación obligatorio direccionado por el SACES para la creación y funcionamiento de programas de pregrado y postgrado y, por otra parte, existe el sistema liderado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para el reconocimiento de la alta calidad. En ambos niveles se observa un incremento significativo del número de programas y de instituciones que han accedido a estos.

En relación con los programas de Derecho, en el año 2012 el Ministerio de Educación daba cuenta de la existencia de 154 programas, siendo Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla las ciudades con mayor concentración. Sin embargo, casi todas las ciudades intermedias cuentan con más de un programa de Derecho y dichos estudios se han ubicado en pequeñas ciudades, tales como el Espinal, San Gil y Tuluá. La universidad con un mayor número de programas es la Universidad Cooperativa de Colombia, seguida de la Universidad Libre. Los datos indicaron, además, la prelación de la oferta de la universidad privada sobre la pública.

Si bien el crecimiento significa una diversificación de la oferta, dadas las características de los programas y las instituciones que las ofrecen, la calidad está supeditada al cumplimiento de algunos requisitos mínimos, de los cuales depende el otorgamiento del registro calificado y el certificado de alta calidad se reserva a los programas que alcancen los estándares más altos en aspectos académicos, investigativos y de interacción social. El crecimiento de los cupos no logra contrarrestar, sin embargo, los factores de inaccesibilidad, inequidad e ineficiencia que afectan al sistema de la educación superior en Colombia.

Desde la disciplina jurídica aparecen otros interrogantes relacionados con el surgimiento del derecho judicial o la existencia pujante de las normas internacionales en todas las áreas del derecho, la circulación de capitales sin fronteras, la movilidad de los trabajadores por el mundo, la diversificación de las formas productivas, los compromisos internacionales de los Estados, los órganos universales de administración de justicia, entre otros. Estos hechos constituyen las nuevas y complejas características del entorno, que pusieron en tela de juicio las formas tradicionales de educar a los profesionales del derecho, que se consideran insuficientes e inadecuadas, puesto que marchan a

espaldas de una realidad cambiante, con exigencias diversas y concretamente frente a las exigencias de un Estado constitucional y democrático de derecho, así como frente a un mercado ocupacional mucho más competitivo. En estas circunstancias es válido preguntarse cuál es la situación de la educación jurídica en Colombia.

## **La educación jurídica en Colombia**

Es conveniente precisar que al hablar de educación jurídica se hace referencia a los procesos formativos de los profesionales del derecho que adelantan las instituciones universitarias debidamente reconocidas por el Estado. La educación jurídica institucionalizada es tan antigua como la universidad misma, baste mencionar que fueron los programas de Jurisprudencia, junto con los de Teología y Medicina, los que dieron origen a los estudios superiores en la Europa del siglo XI y siguientes. De igual manera, en América Latina las primeras universidades que funcionaron en la etapa colonial, en ciudades como Lima, México, Buenos Aires y Bogotá, ofrecieron estos mismos estudios.

Si se tiene en cuenta el control que el poder colonial ejercía sobre todos los ámbitos de la vida social, se pueden entender las razones por las cuales se regularon y se controlaron de manera estricta los estudios del derecho y cómo tal supervisión se extendió incluso para permitir o negar el ingreso a estas colonias de profesionales del derecho provenientes de la metrópoli (Goyes, 2010).

La educación jurídica durante la Colonia estuvo fuertemente regulada tanto en los contenidos como en las calidades de los docentes, y respecto a quiénes podían acceder a estos estudios y a los métodos apropiados para la enseñanza. La Corona española formó a los abogados que garantizaron el mantenimiento del poder colonial (Uribe, 1995). Triunfante el movimiento de Independencia, el Estado naciente asumió la dirección de la educación jurídica y en uno de sus primeros actos normativos reguló de manera estricta las enseñanzas que debían desarrollarse, determinó quiénes podían desempeñarse como profesores y como estudiantes, señaló los métodos docentes y los textos que podían ser consultados. Se educaron de esa forma, al decir de Gaitán Bohórquez, las huestes del Estado (Gaitán, 2002).

Ha sido de tal magnitud la relación entre el grupo político en el poder y las tendencias en la educación jurídica que a lo largo del siglo XIX el estudio de Jeremías Bentham dependió de la tendencia política e ideológica del grupo gobernante, de allí que sus textos fueran periódicamente fomentados o prohibidos

en las Facultades de Derecho (Goyes, 2010). Expedida la Constitución de 1886 los regeneracionistas en el poder le dieron a los estudios jurídicos un rumbo confesional e intolerante como el país unitario y unicultural que habían instaurado. El Decreto 596 de 1886, en su artículo 12, ordenó:

En todo establecimiento de instrucción, sea público o privado, que se incorpore en la Universidad Nacional, deberá darse enseñanza de religión católica, por textos aprobado por la autoridad eclesiástica, y bajo la inspección del párroco del respectivo lugar. (Goyes, 2012, p. 252)

Esta orientación educativa iusnaturalista se prolongó hasta los años treinta del siglo xx, cuando, por medio de la Ley 68 de 1935, se buscó la modernización de la educación superior en general, así como el impulso a las ciencias naturales y a la investigación aplicada, implementando un modelo curricular técnico al que se le otorgó la capacidad de transformar y volver eficiente la enseñanza superior.

Sin embargo, la educación jurídica se mantuvo sin transformaciones de fondo hasta 1991, cuando la Constitución Nacional adoptó un nuevo modelo de Estado, laico, pluriétnico y multicultural, con catálogo de derechos fundamentales, comprometido con la justicia material y dotado de acciones para lograrlo. Tales planteamientos se alejaron del modelo curricular técnico que primó desde 1930. Así las cosas, el ingreso al siglo xxi le planteó a los programas de derecho en Colombia una serie de retos importantes derivados tanto del modelo político como de las nuevas dinámicas internacionales, la globalización del conocimiento, la consolidación de las normas y los tribunales internacionales, sumados a las coyunturas políticas, sociales, económicas y jurídicas, propias de su contexto.

Como se observa, la educación jurídica se encuentra en un escenario complejo, caracterizado por la estratificación, la marginalización, la polarización, la globalización y la homogenización, en una sociedad altamente informada y profundamente inequitativa. En semejante escenario caótico y universal, las preocupaciones y los retos de la educación superior superan las fronteras nacionales y se confunden con los concernientes a todas las regiones del planeta. ¿Cómo lograr una educación superior que propicie el equilibrio entre las competencias necesarias para el desempeño en el mundo laboral, sin sacrificar los valores humanos y ciudadanos que deben caracterizar al profesional del

nuevo milenio, y que garantice los estándares de alta calidad en investigación y de innovación para el beneficio colectivo y el logro de la equidad en su entorno inmediato? Este complejo interrogante es el que deben afrontar los centros de formación superior.

Ahora bien, el derecho no puede sustraerse a los contextos y tendencias descritas, pues, al contrario, responde a estos, quizá con mayor fuerza que los demás programas, dada la naturaleza de su objeto de estudio: el ordenamiento jurídico, destinado a regular y mantener un determinado *statu quo* o, por el contrario, las normas jurídicas, como herramienta para contribuir a transformar la realidad. De allí que, además de los retos comunes para los estudios superiores, haya aspectos puntuales propios de la formación jurídica.

Si se acepta que se vive una crisis en la educación jurídica relacionada con la complejización de la disciplina y de los contextos, el interrogante que surge de inmediato es: ¿hacia dónde debe marchar la formación jurídica? Precisamente, la globalización de todas las esferas de la vida económica, política, cultural y jurídica llevó al país a adoptar el sistema de acreditación de alta calidad, de registro calificado de condiciones mínimas, de la propuesta curricular hacia la formación por competencias, la configuración participativa de los planes de estudio, la adopción del sistema de créditos con el propósito de respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante, facilitando así su movilidad interna y también internacional.

Frente a tal estado de cosas, los programas de Derecho han generado espacios de discusión en torno al objeto mismo del derecho, su función social, las escuelas de pensamiento jurídico, así como aspectos más pragmáticos como las condiciones mínimas de calidad y con mayor énfasis sobre tópicos antes poco conocidos, tales como los aspectos curriculares, las actividades académicas, los créditos y las exigencias de flexibilidad, interdisciplinariedad, integralidad y competencias que se requieren en las propuestas curriculares. A renglón seguido se presentan algunas perspectivas de análisis.

## Respuestas desde la educación jurídica

La teoría social crítica no solo influyó en la educación sino también en el derecho, y dio origen a la teoría crítica del derecho. Los estudios jurídicos críticos surgieron en Europa en los años sesenta impulsados por autores neomarxistas seguidores de Gramsci (Monasta, 1993), por los descubrimientos de la Escuela de Frankfurt y por las propuestas de Foucault sobre el poder, todos los cuales se

distanciaron del pensamiento iuspositivista dominante desde finales del siglo XIX y en el cual se habían inspirado las grandes construcciones teóricas del Estado, de las ramas del poder público y de las instituciones oficiales y particulares.

Por tales razones, la denominada “Teoría Crítica del Derecho” se piensa a sí misma como un conjunto de problemáticas consistentemente enlazadas, pero “abiertas”. Comprender el fenómeno de la juridicidad implica dar cuenta de una parte de la interacción humana que, para tornarse progresivamente más inteligible, exige tener presente, a la manera de un horizonte de sentido, al resto de la interacción humana. Y, como de ese “resto” se ocupan otras disciplinas, como la ética, la sociología, la antropología, la economía, etc., la teoría jurídica lejos de cerrarse en un “universo propio”, sin por ello perder su especificidad, debe recorrer el camino de la multi y transdisciplinariedad. (Carcova, 2000, p. 3)

Desde esta perspectiva fue posible valorar investigaciones que abandonaron la unilateralidad de los estudios jurídicos anteriores y asumieron que fenómenos otrora exclusivos del campo jurídico, como la criminalidad, fueran objeto de investigaciones en disciplinas como la sociología, la política, la historia y la antropología, lo que descubrió las relaciones entre el Estado, el poder y el derecho. Este perdió su pureza al encontrar que las normas estaban impregnadas por intereses diversos, por ideologías centralistas y que las prácticas jurídicas correspondían a esas concepciones. El derecho no es una ciencia neutra, sino un conjunto de formas y prácticas al servicio de intereses específicos.

Rápidamente los estudios críticos adquirieron relevancia en Francia e Italia y, más adelante, en España, Bélgica, Alemania, Inglaterra y Portugal. En esos años hizo presencia el movimiento sobre el uso alternativo del derecho. En los años ochenta ya había llegado a América Latina, principalmente a Argentina (Carlos Cárcova, Ricardo Entelman, Alicia Ruiz, Enrique Marí y otros), a México (Óscar Correas), a Chile (Eduardo Novoa Monreal), y a Colombia (ILSA).

En Norteamérica adquieren relevancia los estudios críticos del derecho un decenio antes de su expansión por Latinoamérica. Con las experiencias del realismo jurídico característico del derecho de los primeros años del siglo XX, surgieron en la academia jurídica estadounidense posturas revolucionarias que

se alejaban del idealismo europeo y los estudios críticos se recibieron como una nueva expresión de este realismo. Sin embargo, después se entendió que entre ellos existían diferencias cruciales que:

(...) se concentran en los siguientes tres temas: 1) las contradicciones internas del pensamiento jurídico dogmático y su imposibilidad de resolverlas racionalmente; 2) la función política de legitimación que dicho pensamiento lleva a cabo en las sociedades capitalistas modernas; y 3) la posible transformación progresista de la sociedad según una concepción política de izquierda. (García, 2003, p. 10)

Los nuevos discursos jurídicos elaborados según la teoría crítica se apartaban de las tesis positivistas, iusnaturalistas y realistas antes dominantes, volviéndolas ahora objeto de la crítica ideológica, al encontrar que la enseñanza de estas tesis, aparentemente idealistas, formalistas y neutras, encubrían una visión del derecho según la cual el ordenamiento jurídico tenía la función de reproducir el *statu quo* imperante. De esta manera, la teoría crítica del derecho no desconoce la “apariencia real” del hecho jurídico, fenómeno jurídico, sino que se ocupa de sacar a la luz lo que ocultan dichas apariencias, que no son otra cosa que los intereses que subyacen a dichos mandatos, es decir, lo que no está prescrito pero que se sabe que existe.

Aun si se reconocen las ambigüedades y “contrasentidos” de la categoría “crítica” aplicada al derecho, ésta puede y debe ser comprendida como el instrumento operante que permite no sólo esclarecer, estimular y emancipar un sujeto histórico inmerso en determinada normatividad, sino también discutir y redefinir el proceso de constitución del discurso legal mitificado y dominante. En esa medida se puede conceptualizar la “teoría jurídica crítica”, por un lado, como la formulación teórico-práctica que se revela bajo la forma del ejercicio reflexivo capaz de cuestionar y de romper con aquello que se encuentra disciplinariamente ordenado y oficialmente consagrado (en el conocimiento, en el discurso y en el comportamiento) en determinada formación social; por el otro, como la posibilidad de concebir y revivir otras formas diferenciadas, no represivas y emancipadoras, de práctica jurídica. (Wolkmer, 2003, p. 33)

La enseñanza crítica del derecho encontraría en el enfoque crítico del currículo las condiciones institucionales, estructurales, operativas y evaluativas propicias para que el aprendizaje de esta disciplina se desarrolle en torno a metas como las siguientes:

- Develar el carácter fetichista de los discursos jurídicos.
- Cuestionar la supuesta separación entre las funciones políticas e ideológicas de las normas y el carácter garantista de la ley para todas las personas.
- Reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de las leyes.
- Transformar la perspectiva del derecho, de un saber abstracto tendiente a la conciliación de intereses individuales, por otro que ubique el derecho en el conjunto de las prácticas sociales.
- Suscitar una conciencia social en los profesionales del derecho que los lleve a intervenir como líderes sociales antes que como agentes del Estado.
- Cambiar las prácticas de investigación jurídica de carácter puramente dogmático por otras de carácter social.
- Incidir en las estrategias pedagógicas de tal manera que se formen personas autónomas, críticas y comprometidas.

Sin embargo, advierte García (2003), esta teoría crítica del derecho, en la medida en que ella misma no sea objeto de la crítica ideológica permanente, puede, a su pesar, convertirse en una nueva dogmática jurídica si pretende difundir su visión como la única admisible y sus planteamientos como verdades irrefutables y absolutas. Frente a tales riesgos es necesario recurrir al trabajo colectivo, a la discusión argumentada y a las investigaciones críticas con el fin de construir un discurso jurídico crítico con mayor organicidad, lógica y consistencia, al unificar las reflexiones teóricas y las prácticas jurídicas (García, 2003).

Así las cosas, la teoría crítica del derecho es una posición política para el estudio del derecho que puede desarrollarse o no al interior de un determinado modelo curricular, al igual que cualquier otra escuela jurídica de pensamiento. Finalmente, conviene repensar en la alternativa curricular que sirva al conocimiento complejo, cambiante y comprometido propio de este

siglo. Una alternativa parece ser el currículo por competencias al que se hace referencia a continuación.

## **El currículo por competencias**

Tal como ya se evidenció, desde el ámbito internacional, regional y local se exige a las universidades actuar con responsabilidad social, esto es, formar personas comprometidas con la transformación de un entorno social dinámico y contradictorio, sin perder identidad y realizando de manera simultánea su proyecto de vida. Las instituciones educativas podrían encontrar en la propuesta de la construcción curricular *por competencias* una alternativa para responder a los retos del presente.

Por ello, términos como *educación basada en competencia, enfoque curricular por competencias, modelo pedagógico para las competencias, competencias en educación, competencias para la formación jurídicas, evaluación de las competencias*, se utilizan cada vez con mayor frecuencia en la vida académica.

Bajo esta óptica, impulsada inicialmente en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Australia, las competencias se asociaron con la conjugación de habilidades, conocimientos, actitudes, emociones y valores que se movilizan para la realización de una actividad con eficiencia. No obstante, con frecuencia las competencias se reducen tan sólo a una sola destreza o habilidad, visión estrecha que ha provocado el rechazo de la academia por prever en ella, un desaloja de la integralidad y criticidad del saber.

Los países europeos, inspirados en la declaración de Bolonia y mediante el compromiso de varias universidades, lideraron un movimiento tendiente a producir “el espacio europeo de la Educación Superior”, cuya construcción fue posible gracias a la realización del proyecto Tuning Europa que, en el año 2004, entregó como fruto del trabajo de más de 175 universidades un informe que contenía los consensos necesarios para la comprensión de las estructuras educativas, para el reconocimiento y la movilidad de los poseedores de titulaciones en la Unión Europea. Esta aspiración requería de acuerdos previos para la formación en competencias, con el propósito de garantizar condiciones de igualdad para el ingreso al mercado laboral, igualdad derivada del saber hacer más que de los títulos exhibidos por los aspirantes.

Con el ejemplo europeo algunas universidades de América Latina decidieron acoger críticamente el proyecto y diseñaron el proyecto Tuning América Latina, con la advertencia de que se trataba de un proyecto elaborado por

latinoamericanos desde América Latina. Esta propuesta, a la que se vincularon más de un centenar de universidades, de diversos países, entre ellos Colombia, fue evaluada en relación con cuatro aspectos: competencias genéricas y específicas, enfoques de enseñanza y aprendizaje, créditos académicos, y calidad de los programas. El documento comienza por precisar que el término “competencias” no surgió del campo educativo y, por lo mismo, llegó a él proveniente del mundo de la producción y la administración, lo que implicó una transmutación que le permitió adecuarse a la complejidad de los procesos formativos. Por su parte, la educación universitaria también se ha transformado en su estructura y en su misión y su sentido, en atención a las exigencias actuales. Así las cosas, el término competencias se resignificó y ahora se entiende como un proceso de formación integral del estudiante para lograr “la combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades” (Tuning América Latina, 2007).

Es necesario distinguir las competencias genéricas y las específicas. Las primeras se refieren al mínimo de habilidades que deben tener los estudiantes que ingresan a la educación superior, y que garantizan un aprendizaje autónomo y reflexivo. Estas competencias genéricas se suelen agrupar en cuatro campos: a) *competencias cognitivas*, relacionadas con la capacidad de expresión oral y escrita, de buscar respuestas frente a cuestionamientos, de elaborar interrogantes, de buscar información pertinente, de emitir argumentos sustentados; b) *competencias metacognitivas*, que permiten asumir procesos complejos como la posibilidad autorreflexiva y autoevaluativa; c) *competencias sociales*, que faciliten la vida en colectivo, tales como trabajar en equipo, disentir con argumentos, tolerar las diferencias, respetar la diversidad en todas sus expresiones; d) *competencias afectivas*, referentes a la disciplina, la responsabilidad, la constancia y la flexibilidad.

Como puede observarse, las competencias o habilidades genéricas son básicas para el éxito de la vida universitaria y para el ingreso al campo ocupacional, puesto que el sector laboral reclama profesionales, tecnólogos o técnicos con iniciativa y capacidad de adaptación a los continuos cambios del mercado global. Se valoran, en consecuencia, los empleados y los trabajadores, responsables capaces de tomar decisiones, asumir responsabilidades y comunicarse con eficiencia.

Por su parte, los centros educativos, en respuesta a sus contextos, deben permitir a los futuros trabajadores o empleadores la adquisición y el afianza-

miento de las competencias genéricas, con el fin de contribuir a su inserción exitosa en el mundo del trabajo. Una educación que forme en competencias genéricas también contribuye a la conformación de sociedades tolerantes y de una ciudadanía participativa, crítica y aportante. En consecuencia, todos los estudiantes deben tener un nivel aceptable de competencias genéricas que los habilite para la educación superior y también para la vida en sociedad.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, como producto de un análisis participativo de expertos en temas educativos, definió cuatro competencias genéricas para quienes egresan de la educación superior: comunicación en lengua materna y otra lengua extranjera; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de información. Estas cuatro competencias constituyen la respuesta nacional a las exigencias del mundo globalizado. La pertinencia y la calidad de la educación superior requieren del desarrollo de las cuatro competencias genéricas que permiten aprender durante toda la vida y que forman profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado.

En la política de pertinencia, el Ministerio de Educación busca orientar la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones. Se trata de garantizar el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; mantener elementos de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, y facilitar la transferencia de estudiantes entre centros educativos, regiones y países. Dado que la formación es un proceso que dura toda la vida, el Ministerio de Educación propone que el estudiante y futuro profesional esté preparado para responder a las exigencias del mercado laboral, independientemente del programa que curse, su metodología y la institución en la que se matricule.

Con la definición de este marco de competencias la intención es articular el sistema educativo en todos sus niveles con el mundo productivo, de tal manera que los estudiantes que desarrollen las competencias laborales puedan cumplir su proyecto de vida y puedan insertarse en el mercado laboral si así lo consideran.

Las personas deben saber comunicarse en lengua nativa, ser capaces de manejar un segundo idioma, tener un pensamiento matemático con capacidad de desarrollar el pensamiento abstracto. Deben ser probas, correctas y capaces de manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La forma-

ción ciudadana, en cuanto capacita a la persona en la perspectiva de los derechos, propicia el funcionamiento de una sociedad regida por principios y normas que garanticen la convivencia, y constituye una sociedad civil deliberante, informada y veedora de los intereses de la colectividad. En conclusión, el profesional de este siglo debe tener competencias que le permitan desempeñarse en un cargo laboral y también continuar su proceso formativo a lo largo de la vida, de tal suerte que garantice su competitividad en el mercado laboral, en el mundo social y en su propia promoción personal.

Con base en la opinión de egresados, estudiantes, docentes y empleadores, el proyecto Tuning identificó las competencias específicas de los profesionales del Derecho; del cruce y relaciones de variables se acogieron las siguientes:

- a. Razonar y argumentar jurídicamente.
- b. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas que se representa.
- c. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del derecho y del ordenamiento jurídico.
- d. Ser conscientes de la dimensión ética de la profesión jurídica y de la responsabilidad social del graduado en Derecho y actuar en consecuencia.
- e. Tomar decisiones jurídicas fundamentadas.
- f. Redactar textos y expresarse oralmente en lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos, precisos y claros.

Las anteriores son solo algunas de las competencias que señalaron en Tuning. Es responsabilidad de cada país y de cada programa de Derecho definir las competencias específicas, de tal forma que, sin perder su identidad y teniendo en cuenta las necesidades sociales y jurídicas concretas, preparen a sus estudiantes para un mundo globalizado, de amplia circulación de personas, bienes y conocimientos.

Como se dijo anteriormente, la formación por competencias parte de reconocer la contundencia de los cambios globales a los que se ha hecho referencia y como consecuencia acepta la nueva realidad del mercado ocupacional. Así mismo, reconoce que es necesario formar respecto a los contextos locales, de acuerdo con las necesidades y las exigencias del entorno y con la proyección y el compromiso con valores constitucionales como la paz, la convivencia, el trabajo y la tolerancia.

La formación por competencias es una propuesta curricular y como toda propuesta requiere de un enfoque teórico que la sustente. Este enfoque es el sociocrítico del currículo (Kemmis, 1988), en la medida en que dicho enfoque, como ya se señaló, centra su atención en el estudiante y en su aprendizaje comprensivo y significativo, en el cual los docentes, como actores curriculares, tienen responsabilidades claras y específicas.

Sergio Tobón (2010) formula el enfoque socioformativo o enfoque complejo, que es el modelo pedagógico adecuado para formar en competencias, pues se define como un:

(...) marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementado actividades formativas con sentido. (Tobón, 2010, p. 31)

La propuesta socioformativa del profesor Tobón se ubica dentro de la concepción crítica del currículo, que él denomina *formación humana integral por competencias*, a la cual se debe llegar tras un proceso reflexivo constructivo en el cual distingue los siguientes momentos:

1. Planear el trabajo el equipo.
2. Mejorar el PEI.
3. Definir componentes curriculares.
4. Trazar las políticas administrativas, docentes y estudiantiles que se deben implementar en un currículo por competencias.
5. Determinar el perfil de ingreso y de egreso.
6. Estructurar el currículo, fijando los espacios formativos, ya sean núcleos o módulos.
7. Elaborar los microcurrículos coherentes.
8. Ubicar los recursos necesarios para poner en marcha la propuesta.

La anterior no es más que una orientación que puede contribuir al proceso de construcción curricular, acerca del cual merecen destacarse las siguientes características.

### **Construcción participativa**

Como corresponde a la dinámica propia del currículo crítico y con la finalidad de superar las deficiencias de la teoría técnica, práctica e investigativa, la construcción curricular debe ser participativa para permitir que los actores curriculares se manifiesten y tomen partido respecto a lo que se considera conveniente para cada currículo.

En consecuencia, si bien todo proceso curricular debe contar con un equipo líder, dicha característica no es contradictoria con la invitación a docentes, estudiantes, directivos universitarios, administrativos, empleadores, egresados, autoridades gubernamentales a vincularse al proceso mediante grupos focales, entrevistas a profundidad o aplicación de encuestas. Se quiere garantizar así que las definiciones sobre el fin curricular, la estructura, los contenidos, las metodologías y las interacciones con la comunidad no sean fruto de la inspiración de los expertos, ni la imposición de las autoridades universitarias o nacionales.

Sobre la libre y democrática participación de los gestores curriculares, se construye la legitimidad de la propuesta y el compromiso de los actores curriculares con las responsabilidades que el modelo por competencias plantea.

En Colombia, la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho, con la participación de la mayoría de los programas de Derecho, agrupados por regiones, y mediante un amplio proceso deliberativo y argumentativo, presentó al país, como resultado de una consulta democrática y reflexiva, cinco competencias específicas: competencia cognitiva jurídica; competencia comunicativa; competencia jurídica; competencia investigativa jurídica; y competencia ética, de responsabilidad social y de gestión alternativa de los conflictos. Estas competencias pueden ser complementadas, ampliadas o contextualizadas por cada institución, teniendo en cuenta sus entornos regionales y locales.

La organización curricular que se adopte, como ya se expresó, puede tener en cuenta las competencias específicas cognitiva, comunicativa, ética, de gestión de conflictos e investigativa, en armonía con la autonomía universitaria, pues las universidades disponen de la suficiente libertad para hacer

uso creativo y crítico de ellas, y para asumir las competencias que resulten del contexto en que se desenvuelve cada institución educativa.

Por lo mismo, cada programa de derecho está en la posibilidad de organizar sus currículos teniendo como punto de referencia estas competencias y las demás que considere pertinentes y que se relacionen con su identidad institucional. También es válido que la estructura del currículo se aparte de estas competencias y se formule según otros parámetros, eso sin descuidar que la formación jurídica en Colombia debe cumplir con los componentes previstos en la Resolución No. 2768 de 2003, específica de los estudios de Derecho, y en el Decreto 1295 de 2010, reglamentario de la Ley 1188 de 2008 sobre registro calificado. Estas disposiciones prevén la formación integral de los profesionales del derecho y se refieren a los componentes jurídicos, éticos, investigativos y contextuales desarrollados con espíritu crítico, reflexivo y propositivo.

Algunos puntos que se deben tener en cuenta en los nuevos currículos son:

- La organización de la intensidad por créditos académicos, esto es prever tiempos para la presencialidad, para el trabajo dirigido y para el trabajo independiente. Se requiere también modificar esquemas, incluir actividades, realizar seguimiento y dinamizar las horas aula.
- La inclusión de la investigación, entendida ahora como un método de aprendizaje y un camino del conocimiento (Lopera, 2010).
- El estudio de la normatividad internacional y del derecho judicial como dos aspectos novedosos de la academia jurídica.
- La interdisciplinariedad y la flexibilidad, debido a la necesaria interrelación entre las disciplinas con miras a alcanzar una comprensión integral de las problemáticas objeto de estudio.

### **Aprendizaje significativo**

Una de las pretensiones de las competencias es lograr que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje. Para ello el conocimiento debe contar con la necesaria profundización teórica, propia de la disciplina, profesión u oficio, y requiere que quien aprende aplique dicho conocimiento en la resolución de problemas de la vida laboral, o del entorno social y político en que se desenvuelve, de modo que este quehacer adopte una perspectiva ética y de

responsabilidad social con los conciudadanos, con el entorno ambiental y con la convivencia armónica.

De esta manera se deja de lado la transmisión estéril de información, la memorización descontextualizada de datos, la inutilidad de conocimientos abstractos idealizados, para ser reemplazados por aprendizajes significativos en la vida del estudiante. Se espera que esta circunstancia sea un factor para potencializar las capacidades de aprendizaje, especialmente si con ellas puede insertarse de manera exitosa en el mundo laboral.

### **Compromiso con la formación integral: ser, saber, hacer**

La resignificación que se le otorgó en el campo educativo al término competencias y la definición compleja que sobre ella se adoptó en el proyecto Tuning América Latina, hace pensar que las competencias se refieren a la formación integral de los estudiantes y a la formación en el ser, en el saber y en el hacer. Esta triple dimensión de las competencias es el nuevo reto de las instituciones de educación superior en Colombia, cuya operativización curricular, pedagógica y metodológica no será posible si no se cuenta con un cuerpo docente sensible a su conveniencia y dispuesto a modificar su quehacer tradicional.

Las adecuaciones curriculares, aunque diversas y transversales, pueden adelantarse mediante acciones participativas y deliberantes que permitan contar con un currículo en competencias. Así mismo, es posible garantizar que los paradigmas teóricos se concreten en los microcurrículos de las diversas competencias, módulos, problemas o núcleos alrededor de los cuales se haya organizado el plan de estudios, aspecto con el cual se alcanzaría una coherencia en el currículo teórico de la institución.

En la práctica curricular pueden surgir los mayores inconvenientes debido a la fuerza que adquiere el saber hacer tradicional, de modo que los docentes pueden volver una y otra vez a sus prácticas anteriores. La superación de este estado de cosas supone un sincero compromiso con el cambio curricular, la implementación intencional de otras praxis, fruto de la reflexión y la autoevaluación crítica de los docentes, los directivos y los estudiantes.

La formulación curricular en competencias no tiene la capacidad de modificar la realidad del aula por sí misma, pues son las estrategias pedagógicas, los quehaceres metodológicos de enseñanza-aprendizaje, los que deben adecuarse a las nuevas circunstancias educativas internacionales, regionales y locales.

## **Evaluación permanente**

El éxito de un proceso de cambio está supeditado al seguimiento riguroso y sostenido de la práctica. De allí que la evaluación permanente debe convertirse en una necesidad del currículo por competencias. La evaluación no es un momento aislado de la experiencia curricular sino un quehacer permanente que debe acompañar todo el proceso curricular, desde la convocatoria, la construcción y la operativización. Sin autoevaluación y heteroevaluación no será posible sacar adelante una propuesta de transformación que reemplace las prácticas que aún se consideran exitosas porque han resistido el paso de los años y la sucesión de generaciones.

## **Conclusiones**

De acuerdo con la fundamentación descrita, resulta inevitable repensar los currículos de los programas para insertar en ellos la integralidad del saber jurídico y superar la parcialización del conocimiento. La integración requiere flexibilidad e interdisciplinaria, lo que implica la aglutinación de saberes en torno a núcleos problemáticos, módulos, centros de interés o cualquier otra estructura que permita la complementariedad necesaria para la comprensión compleja e integrada.

Así mismo, la formación en competencias requiere de la práctica en cada espacio académico, por lo cual los procesales no deben trabajarse aislados del conocimiento sustancial sino como complemento y garantía de este, que es la tendencia actual del procedimentalismo.

Si la práctica tiene que corresponder a los problemas reales que enfrenta la sociedad, serán importantes los canales de comunicación con el colectivo social, puesto que el acercamiento a la realidad y la asunción según el saber jurídico de sus conflictos en busca de solución es el medio de aprendizaje propuesto. En consecuencia, los consultorios jurídicos están llamados a asumir un rol curricular y formativo.

En este contexto, las clínicas jurídicas o estrategias para el litigio de alto impacto están llamadas a convertirse en herramientas pedagógicas, investigativas y de interacción social que permitan el aprendizaje en competencias, pues el conocimiento sobre un problema sentido por un sector social es el mayor motivador del aprendizaje del conocimiento de las fuentes que ayudan a una comprensión integral de la problemática estudiada. Las relaciones permanentes con los grupos involucrados en la situación que se investiga garantiza

la sensibilización frente a la realidad de su entorno y su compromiso con la búsqueda de soluciones urgentes, racionales y duraderas. Las experiencias positivas de algunas clínicas jurídicas en Colombia corroboran lo que aquí se ha expresado.

No hay duda de que las transformaciones académicas que deben ponerse en marcha exigen una apertura de los quehaceres institucionales tradicionales, de los esquemas vigentes en las universidades, con el objetivo de superar los obstáculos que con frecuencia le genera la administración a la academia, en contravía de la premisa de que la administración solo justifica su existencia cuando se encuentra al servicio de la academia.

Las competencias no son un esnobismo académico, ni una moda educativa pasajera. Independientemente del nombre que se dé a esta propuesta de transformación, la educación integral se ha planteado desde comienzos del siglo xx en el mundo occidental y de la forma como se la asuma depende el destino de los programas de Derecho y de educación superior en Colombia.

La propuesta de las competencias es factible cuando las relaciona con la calidad, la pertinencia, la flexibilidad y la interdisciplinariedad; es decir, se trata de una reconceptualización y recontextualización de las competencias, que le otorguen a este término las características que el presente siglo reclama para la educación jurídica. Se trata, entonces, de una forma renovada de la teoría crítica del derecho.

## **Bibliografía**

- Acofado. (2011). *Documentos internos*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Bobbit, F. (1913). *The Curriculum*. Boston: The Riverside Press Cambridge. Disponible en: <https://archive.org/stream/curriculum00bobbrich#page/n3/mode/2up> Recuperado el 15 de febrero de 2013.
- Bocanegra, H. (2005). *Educación jurídica en Colombia: contexto, conflictos y posibilidades actuales*. Bogotá: Universidad Libre.
- Brunner, J.J. & Ferrada, R. (2011). *La educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: UNIVERSIA.
- Carcova, C. (2000). *Notas sobre la teoría crítica del derecho*. Disponible en: [www.scba.gov.ar/includes/descarga.asp?id=1254&xn](http://www.scba.gov.ar/includes/descarga.asp?id=1254&xn) Recuperado el 11 de febrero de 2013.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Carreño, M.T. (2012). *Una propuesta curricular por competencias. Ponencia presentada en el XII Encuentro Nacional de Centros y Grupos de investigación jurídica y sociojurídica*. Santa Marta: SENA.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). (2008). *Declaración y plan de acción de la CRES*. Cartagena: Unesco, IESALC. Disponible en: file:///D:/descargas/Declaraci%C3%B3nCartagenaCres Recuperado el 19 de junio de 2013.
- De Alba, A. (2007). *Currículum y sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: UNAM-IISUE.
- Díaz Barriga, Á. (2010). *Currículum*. México: Memoria Congreso Internacional Tlaxcala.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía do oprimido*. "Prefacio" de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaitán, J. (2002). *La formación universitaria de los juristas en los comienzos del Estado colombiano*. Bogotá: Centro Editorial de la Universidad del Rosario.
- García, M. (2003). *Sociología jurídica. Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Goyes, I. (2010). *La enseñanza del Derecho en Colombia 1886-1980*. Pasto: Centro de Publicaciones Universidad de Nariño.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Retos de la formación jurídica por competencias*. Ponencia presentada al II Encuentro Regional de Investigaciones. Pasto.
- \_\_\_\_\_. (2012). "Retos de la formación jurídica por competencias". *XII Encuentro Nacional de Centros y Grupos de Investigación Jurídica y Sociojurídica*. Santa Marta.
- Goyes, I. et al. (1996). *Elementos teóricos para un currículo universitario para la modernidad*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Goyes, I. & Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Goyes, I., Uscátegui, M. & Díaz del Castillo, S. (1999). *Relaciones entre los currículos teóricos y prácticos en programas de la Universidad de Nariño*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis de currículum*. Madrid: Morata.
- Guerrero, L.A. (2010). "¿Por qué un currículo centrado en la formación por competencias?". En: *Construcción curricular por competencias en la Educación Superior*. Pasto: Universidad Mariana.
- Kemmis, S. (1988). *Más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Lopera, O.L. (2010). "Diez años de movilización por una cultura de la investigación en derecho". En: *Diez años de investigación jurídica y sociojurídica en Colombia*. Bogotá: ACOFADE, Colciencias, Universidad del Rosario, Universidad de la Sabana.
- López N. (1996). *La modernización curricular de las instituciones educativas*. Bogotá: Biblioteca Básica del Educador.
- Monasta, A. *Antonio Gramsci*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/gramscis.pdf> Recuperado el 7 de julio de 2013.
- Sacristán, J. (1991). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schawb, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Instituto CIFE.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final*. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> Recuperado el 4 de abril de 2013.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Unesco. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Disponible en: [http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado\\_](http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_) Recuperado en marzo de 2013.
- Uribe, V. (1995). *Educación legal y formación del Estado colombiano durante la transición de la Colonia a la República 1780-1850*. Tunja: UPTC.



## Capítulo segundo

### Formación basada en competencias para los estudiantes de Derecho en Colombia\*

María Teresa Carreño Bustamante\*\*

#### Introducción

Este capítulo presenta una propuesta de organización curricular basada en competencias para los estudiantes de Derecho. Esta propuesta organizativa surge de la necesidad que se ha suscitado en los últimos años de adoptar las nuevas políticas educativas para responder a la evaluación de los estudiantes de educación superior, lo que se intensificó con las pruebas *Saber Pro*, que se iniciaron con una prueba piloto realizada por el ICFES en el año 2011 y que se declararon obligatorias a partir de 2012 para doce años consecutivos. Esto lleva a los programas de Derecho a revisar sus estructuras curriculares, puesto que los resultados de las pruebas realizadas por el ICFES han detectado desempeños deficientes en los estudiantes en competencias genéricas y específicas en las que son evaluados, a pesar de que estas revisiones generan descontento y obligan a las instituciones a realizar ajustes de sus procesos pues los resultados de las pruebas propician indicadores que dejan un mal ambiente para los procesos de calidad a los cuales

---

\* Este capítulo nace, en parte, de los resultados de investigación del proyecto “Concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia” –terminado por la autora para optar al título de doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud–, y de las reflexiones realizadas con el grupo de investigación de la CUE sobre el tema, para la construcción del registro calificado de su programa de Derecho, así como de los estudios de la autora sobre el tema.

\*\* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en informática educativa y abogada. Docente titular de la Universidad de Manizales. Líder del Grupo Derecho y Sociedad y directora científica de Acofade. Contacto: mariateresa@mariateresacarreno.com

todos los programas de educación superior desean llegar para verse en el *ranking* de la excelencia.

Este capítulo presenta una síntesis del proceso que definió las competencias genéricas y específicas para la evaluación de los estudiantes de Derecho, además de la presentación de otras posibles competencias en la formación y de cómo pueden integrarse a una propuesta curricular que debe superar la organización basada en contenidos para apuntar a una formación flexible consecuente con un enfoque crítico.

### **Definición de las competencias genéricas y específicas para la evaluación de los estudiantes de Derecho en Colombia**

Entre 2008 y 2009, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realizó un ejercicio de identificación de las principales competencias genéricas a desarrollar en educación superior para el caso colombiano: comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; ciencia, tecnología y manejo de la información.

A partir de esa descripción se ha elaborado una serie de desempeños observables correspondientes a un marco amplio de competencias genéricas en educación superior. Esta definición de desempeños se propone como base



**Figura 1. Marco de competencias genéricas para la ES**

Fuente: Presentación del ICFES ReestrucSPRO3101 sobre la organización de las competencias genéricas para la evaluación de los estudiantes que terminan su formación en educación superior.

para orientar la evaluación y el desarrollo de las competencias genéricas en la educación superior.

La definición de las competencias genéricas es una guía para los programas de educación superior sobre los tópicos en los que deben ser formados los estudiantes. La formación en pensamiento lógico les permite acceder a los conocimientos de su disciplina de manera sistemática, así como comunicarse con los otros en forma coherente, consistente y clara, con argumentos bien formulados. Se articula además con otros desempeños como el razonamiento analítico y sintético, compartir pensamiento creativo y entendimiento interpersonal. Los desempeños se van articulando paulatinamente con las demás competencias, pues la formación no es fragmentada sino que hace parte de un todo en la vida del estudiante.

La competencia en pensamiento lógico se relaciona con la competencia en ciudadanía pues mediante un pensamiento racional, lógico, coherente, que impacte la comunicación, se hace posible la interrelación adecuada con los demás. Ser un buen ciudadano se basa en el reconocimiento, el respeto, la tolerancia y la aceptación del otro, y esto se aprende mediante la comunicación que es el entorno del aprendizaje. La construcción colectiva de estos valores deriva en un comportamiento social íntegro.

Lo anterior debe manifestarse en los datos cuantitativos, en el trabajo realizado en equipo, con respeto por las ideas de los otros en una comunicación con sentido y un adecuado manejo de la información. Allí cumplen su papel las TIC, que facilitan la comunicación, de forma que se supera su papel de herramienta informática. El manejo de una segunda lengua otorga una impronta de internacionalización al estudiante de Derecho quien, además de acceder al conocimiento no traducido, es capaz de interactuar mediante las tecnologías informáticas en contextos globalizados.

Las competencias genéricas capacitan a los estudiantes para resolver problemas teóricos y extrateóricos, es decir, a comprender su entorno. De acuerdo con la gráfica, uno de los objetivos es que el estudiante aprenda a aprender. No se trata de atiborrarlo de “contenidos” y de “temas”, se trata de que pueda buscar por sí mismo la resolución de problemas y que aprenda a recontextualizar lo aprendido. De esta manera, un estudiante de Derecho no aprende los contenidos “profesionalizantes” de los códigos jurídicos, sino que aprende a interpretar las normas, a dar sentido a los hechos empíricos y jurídicos, a proponer nuevas normas adaptadas a los cambios culturales, a idear nuevos

argumentos con un criterio ético que se produce socialmente. Así, se forma como un profesional autónomo, reflexivo y libre que es parte de una sociedad regulada a la que aporta según su saber y no un simple operador de códigos.

## **Competencias para la formación de los estudiantes de Derecho**

Cualquier programa de Derecho del país debe tener como propósito la formación de los estudiantes en competencias específicas en contextos reales donde se relaciona la teoría y la acción. Este propósito incluye las competencias definidas por grupos focales de los programas de Derecho del país, para la evaluación de los estudiantes a través de las pruebas *Saber Pro*: competencia cognitiva, competencia comunicativa, competencia investigativa, competencia gestión y administración del conflicto y competencia ética, organizadas en tres módulos de evaluación.

Además de lo anterior, es importante que cada programa haga su propia reflexión respecto al PEI, al PEP, a los objetivos, a los propósitos de formación y a la ubicación geográfica y social para definir otras competencias pertinentes y definir su impronta. En este sentido, desde comienzos del año 2012, el Ministerio de Educación Nacional tiene en borrador una resolución para reorganizar la formación en Derecho y en él incluye las siguientes competencias, que pueden dar pistas sobre las que se requieren para la formación de los estudiantes de Derecho:

Artículo 2. Aspectos curriculares: Perfiles y competencias. Sin perjuicio de la autonomía universitaria, la Institución de Educación Superior deberá precisar los perfiles que permitan fortalecer y desarrollar las siguientes competencias específicas:

2.1. Comprender los principios y conceptos básicos del Derecho y del sistema jurídico y aplicar dichos conceptos en la argumentación y toma de decisiones.

2.2. Identificar, ordenar y explicar con argumentos en forma coherente, los principios, los conceptos y los problemas fundamentales del aspecto social, cultural, político y económico del género humano, con sentido crítico, ético y solidario.

2.3. Plantear respuestas a problemas jurídicos e interpretar la normativa vigente con base en los fundamentos y principios del Derecho.

- 2.4. Identificar aquellas disposiciones que desconocen los principios y fundamentos del Derecho y buscar soluciones jurídicas basadas en éstos.
- 2.5. Identificar los vacíos o contradicciones legales.
- 2.6. Comprender las exigencias jurídicas de los nuevos contextos sociales, y redefinir desde las modificaciones del entorno social los conceptos jurídicos.
- 2.7. Conocer los fines de las decisiones jurídicas desde la perspectiva de los Derechos Humanos y el Estado Social de Derecho.
- 2.8. Aplicar los conocimientos jurídicos en materia de mediación, conciliación, Derecho sustancial y procesal para abordar y definir situaciones concretas que se le presenten durante el desarrollo de su actividad.
- 2.9. Comprender el proceso de investigación científica, identificar sus elementos característicos y reconocer la pertinencia de la investigación en el ámbito jurídico para la solución de problemas sociales.
- 2.10. Emplear los elementos típicos de la organización de un proyecto en la formulación de la investigación científico-jurídica de un problema.
- 2.11. Determinar el valor agregado de los conocimientos adquiridos por medio de la investigación científica al campo disciplinar del Derecho.
- 2.12. Redactar, interpretar y argumentar jurídicamente, así como proponer soluciones frente a problemas jurídicos, de manera coherente, clara y precisa.
- 2.13. Interpretar un texto jurídico, identificando el núcleo de una discusión y ubicando el punto central del problema con el fin de analizar las posibilidades de éxito de una pretensión determinada, previa confrontación con las normas aplicables.
- 2.14. Argumentar verbalmente o por escrito en forma lógica, elocuente y persuasiva.
- 2.15. 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.
- 2.16. Adquirir los conocimientos jurídicos del contexto que haga viable y posibilite la asesoría.

2.17. Aplicar de manera práctica el conocimiento jurídico para la prevención de conflictos.

2.18. Intervenir como mediador y/o conciliador para la resolución de conflictos.

2.19. Identificar las conductas contrarias a la lealtad, la diligencia, y la transparencia propias del ejercicio profesional de la abogacía.

2.20. Distinguir los valores y los principios que de acuerdo con el régimen disciplinario deben orientar el ejercicio de la profesión del abogado.

(Tomado de la página web del MEN, 2011)

De acuerdo con esta propuesta que tiene en el tintero el MEN, como competencias y desempeños para la formación de los abogados, la mayoría de los ítems son desempeños que pueden agruparse en las competencias investigativa, cognitiva, comunicativa. Sin embargo, dicha propuesta abre la posibilidad de que cada programa pueda establecer otras que identifiquen su proceso de aprendizaje. Como ejemplo, una competencia en comunicación verbal o retórica en forma oral es casi imprescindible. Otros pueden proponer una competencia política o en prevención de la violencia. Cada programa, de acuerdo con sus necesidades, desarrollos y ubicación, deberá identificar la impronta que selle su proceso de formación. En todo caso, las competencias establecidas por el ICFES son limitadas y están dirigidas a la evaluación masiva para hacer una lectura longitudinal del desempeño de los estudiantes de Derecho en algunas competencias.

### **Propuesta curricular**

Una propuesta curricular basada en competencias puede tener muchas presentaciones y ello depende de los objetivos de las instituciones para la formación de sus estudiantes, por lo cual se debe considerar el énfasis de formación de la institución para compaginar el programa con los lineamientos de formación dados por el Ministerio.

No hay “una propuesta” de formación en competencias sino múltiples posibilidades de alcanzar una formación que dé cuenta de las necesidades sociales y de la manera de lograr coherentemente una formación jurídica que busque la transformación social. Por esto, se requiere fundamentar la organización curricular en enfoques flexibles que permitan su desarrollo sostenible.

La teoría crítica ofrece los elementos necesarios para la fundamentación de un enfoque posible.

### **Ubicación del Derecho respecto a la teoría crítica<sup>1</sup>**

El desarrollo de las ciencias sociales, entre las cuales se ubica el Derecho, ha estado asociado a los criterios de validez y cientificidad en los que se sustenta la explicación de los hechos, hasta el punto de que la *ciencia* era definida por su capacidad de *probar* las afirmaciones y explicaciones sobre la realidad. La ciencia era válida en cuanto era capaz de probar. Esta concepción predominó en las ciencias naturales, puesto que en este campo del conocimiento se hicieron los desarrollos iniciales, pero luego se extendió a las ciencias sociales como su paradigma dominante. En Derecho, por ejemplo, se adoptaron los “supuestos epistemológicos de las ciencias causales, al pensar que el delito es un comportamiento determinado por factores biológicos (Lombroso y Garófalo)” (Giraldo *et al.*, 1999).

En la perspectiva de Habermas, el conocimiento se presenta de distintas maneras en las cuales reside un interés determinado que guía su construcción, en el entendido de que el conocimiento es parte de la naturaleza humana y está profundamente enraizado en ella.

Se originan en la estructura de intereses de una especie ligada de raíz a determinados medios de socialización: *al trabajo, al lenguaje y a la dominación*. La especie humana asegura su existencia en sistemas de trabajo social y de autoafirmación violenta frente a la naturaleza; por medio de una convivencia ligada a la tradición, la cual se desarrolla en la comunicación en medio del lenguaje ordinario y, finalmente, mediante identidades del yo, que en cada etapa de la individuación vuelven a consolidar la conciencia del individuo en su relación con las normas del grupo. Así, los intereses rectores del conocimiento van ligados a las funciones de un yo que se adapta por medio de procesos de aprendizaje a las condiciones externas de su vida, que se introduce por medio de procesos de formación en el contexto comunicativo de

---

<sup>1</sup> Ampliación del artículo: “Investigación en las facultades de Derecho”, publicado en el libro *La formación del jurista en el siglo XXI* (Acofade, 2011). Y ampliación de apartes del capítulo sexto del informe de investigación: “Concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia”.

su mundo social de la vida, y que construye una identidad en medio de un conflicto entre los movimientos de las pulsiones y las coacciones sociales. (Habermas, 2000, p. 103) (énfasis agregado)

En la primera relación (*trabajo*) se ubican las ciencias empírico-analíticas que comprenden las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales en la medida en que su finalidad es producir un conocimiento nomológico. En las ciencias empírico-analíticas se pueden producir creencias reconocidas intersubjetivamente, cuando lo que interesa es *confirmar* creencias y no *problematizarlas*, y este es un criterio que explica el sentido de validez de las creencias. De esta manera, son válidas mientras no fracasen las acciones en las que se fundamentan; pero si las acciones fracasan, la creencia se pone en duda y se inicia una búsqueda de otras que fundamenten la conducta.

Las ciencias empírico-analíticas sustentan el conocimiento en la predicción y la explicación de los hechos con una relación causal en la que predomina un interés técnico de dominio y control de las situaciones. La teoría responde a criterios de objetividad del conocimiento, validez del método y de la lógica formal como garantía del procedimiento. En esta concepción de ciencia, los objetos de estudio los constituyen los fenómenos susceptibles de ser observados y medidos, y permiten un análisis y un control experimental.

Según el anterior análisis, al extrapolar la ciencia jurídica como parte de las ciencias sociales, se puede decir, en gracia de discusión, que la ciencia jurídica encuentra un espacio de desarrollo en este enfoque empírico-analítico cuando se presenta en su postura dogmática, que aspira a presentarlo como neutral frente a su contenido y frente a la intervención del sujeto, en esta vertiente teórica aislado como objeto de estudio.

El derecho, visto con este lente, solo es válido en la medida en que se *causa* a partir de la norma fundamental, no por su contenido ni porque emerja de un grupo social históricamente reconocido. El sujeto, en la postura empírico-analítica, es el resultado de la universalización de las normas nacidas en la relación causal y su *acción* es determinada como el control técnico que puede ejercer.

Bajo este enfoque, una organización curricular determina un currículo ubicado dentro de la relación causal que se plantea en la postura del derecho como ciencia empírico-analítica. En la investigación *Concepciones de participación de los estudiantes de Derecho en Colombia*, pudo evidenciarse esta organización, pues al ser consultados los estudiantes sobre los contenidos de formación,

expresaron concepciones basadas en el deber, en prácticas dirigidas al uso de mecanismos de participación ciudadana individual, como la tutela y los derechos de petición, en una formación basada en los códigos, lo que permite concluir que la formación se encuentra influida por la tendencia normativista.

La tendencia general en los currículos de los programas de Derecho es la formación profesionalizante, pues el mayor número de créditos en los planes de estudio ocupan esta dimensión, y los contenidos apuntan a la normatividad y las prácticas se realizan con un sentido semejante. Respecto a las prácticas durante el proceso de formación, los estudiantes en el proyecto de investigación del que se extrae este acápite, expresaron opiniones como: “Ninguno, solo lo estudié de manera teórica”, o el “ejercicio de votación”. De modo que poco se forman en prácticas propiciadas por las universidades sino en el contexto escolarizado mediado solo por la teoría. Así, se configura así una concepción individualista en la formación vacía del sujeto, en la que no se interactúa con el otro y no se configura una conciencia colectiva que permita reestructurar lo social. Esa noción de sujeto vacío es descrita por Sara Victoria Alvarado y Patricia Botero de la siguiente manera:

Para definir al “sujeto” se pone toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón. De esta manera la categoría sujeto ha ido saturándose de discurso, de lenguaje, pero quedando vacía, se ha ido perdiendo la realidad, se ha ido perdiendo la vida que habita en ella. De acuerdo con Maffesoli (2004), este sujeto de la modernidad representado de manera clásica por Descartes o por Kant, es definido desde los supuestos de separación, sustancialismo e ideal de perfección. El sujeto racional abstracto separado del otro, del mundo, de sus propias mediaciones, deviene en sujeto vacío, sin historia, sin concreciones. El sujeto racional sustancia, es sujeto cosificado, objetivado, alienado, que pierde su historicidad, su acción, su impermanencia, su transformación. El sujeto racional que se define desde ideales de perfección pierde su propia naturaleza tensional, conflictiva, vital, compleja. (Alvarado, Botero *et al.*, 2007, p. 7)

En la segunda relación (lenguaje) se ubican las ciencias histórico-hermenéuticas. De acuerdo con la teoría de los intereses, la forma en que captamos la realidad depende de los intereses de una especie ligada a una organización

social. Allí, como en el interés técnico, hay profundas raíces antropológicas, puesto que la intersubjetividad y la interacción social que se hace efectiva a través del lenguaje es una necesidad de supervivencia.

Mediante la comprensión hermenéutica se busca reconocer el sentido de la biografía individual y colectiva con tradiciones culturales distintas, para llegar a consensos y acuerdos. Si no se tienden estos puentes se rompe la convivencia y se pierden las posibilidades de acuerdo y de reconocimiento: “Dado que esta condición es el presupuesto de la praxis, llamamos práctico al interés rector del conocimiento de las ciencias del espíritu” (Habermas, 2000, p. 205).

La dimensión en la que se realizan acuerdos intersubjetivos es el espacio de la interacción simbólica, y esta implica la comunicación, la interpretación de conceptos, de valores, de fines construidos socioculturalmente. Esta postura epistemológica busca comprender el *sentido* de las situaciones en un contexto histórico y cultural para dar cuenta de por qué ocurren las cosas en la vida social, cómo se perciben y se experimentan. El paradigma *hermenéutico* busca *interpretar* los hechos y una lectura de las acciones humanas, pues el conocimiento es resultado de la interacción dialógica de los actores sociales. El objeto de estudio de la hermenéutica es *la vida cotidiana*, compuesta de significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los sujetos en interacción con los demás.

Por ello, cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural (Pérez Serrano, 1994, p. 37).

El conocimiento, en esta orientación, debe ofrecer una descripción cualitativa de las situaciones para *comprender* los procesos según las vivencias, las creencias, los valores y los significados que les otorgan los sujetos en la interacción.

En la teoría jurídica, las ciencias histórico-hermenéuticas se ubican en la variada gama de escuelas que van desde la dogmática hasta el sociologismo jurídico en todas sus variantes. En la primera postura:

Las distintas escuelas que la conforman le han dado un contenido material al derecho, el cual tiene para ellas distintos orígenes, aunque todas comparten su carácter trascendental y puramente racional: para los tomistas el derecho es la participación de la razón humana en las leyes del derecho divino; para los iusnaturalistas es el conjunto de

derechos inherentes al hombre como ser social. Para ellas la norma fundamental es la que consagra el contenido ontológico del ser para cuyo desarrollo el derecho existe, y el resto del ordenamiento jurídico son normas que se derivan deductivamente de ella. (Giraldo *et al.*, 1999, p. 22)

El deber ser de la ciencia jurídica se explica porque tiene un contenido axiológico y tiene en cuenta las condiciones fácticas o subjetivas en la realización del comportamiento del sujeto, al tomar en cuenta las condiciones empíricas en que ocurre el comportamiento. La comprensión de las acepciones teóricas en las que se ubica el derecho permite encontrar su sentido para la sociedad.

En relación con esta dimensión aplicada a los procesos de formación, y según algunos resultados de la investigación citada, en su proceso de formación los estudiantes han producido su subjetividad en una realidad y lo que se evidencia es que a pesar de tener concepciones teóricas sobre la participación, estas no se aplican a la realidad. Y así se hace evidente en la respuesta de un estudiante:

Debido a que la participación se extiende a todos los ciudadanos, y solo se puede decidir y participar cuando se es libre, sin ninguna presión o dominación en la actividad de incidencia. El hombre libre realmente piensa y defiende lo que piensa, decide realmente sobre una base propia. Porque está estrechamente ligada con la libertad de pensamiento y expresión que tienen los pueblos, pero es necesario que haya una formación en cultura positiva para no terminar vendiendo la conciencia por un ladrillo. (Entrevista con un estudiante)

En conceptos como estos varios estudiantes agregaron entre paréntesis al concepto: “esto es una mentira”, “es una utopía”, “en Colombia no se cumple”, entre muchas otras expresiones de incredulidad. Este desencanto respecto a una realidad política es fruto de una práctica en la cual se pone en jaque el contrato social que nos regula:

Esta sociedad que habita el nosotros no se refiere a esa sociedad racional del ideario moderno, nombrada como tal en el siglo XIX y que remite al concepto del contrato social, que se torna en discurso vacío

de acción, en la que por la vía de la juridización de lo social todos podemos tener derecho a la educación aunque en la práctica social no existan oportunidades para el ejercicio de este derecho, o en la que todos podemos tener derecho a la salud aunque como en el caso colombiano estén cerrados, en el año 2008, 17 hospitales públicos. (Alvarado, Botero *et al.*, 2007, p. 9)

En la tercera relación (*dominación*) se ubican las ciencias *crítico-sociales*, animadas por un interés emancipatorio. Su fin primordial es reconocer cuándo la teoría capta los procesos de la acción social que han quedado fijos en la ideología, pero que pueden ser cambiados. Cuando se hace este reconocimiento se espera que en la conciencia del sujeto se inicie un proceso de reflexión que lleve al *cambio*. De esta manera, el sujeto no se separa del proceso histórico en el que vive. Al reconocerse como parte de él dirige su reflexión hacia el contexto y sobre sí mismo. La teoría crítica está guiada por un interés emancipatorio que lleva al cambio del sujeto. “En la autorreflexión, el conocimiento por mor del conocimiento viene a coincidir con el interés por la autonomía. El interés emancipador de conocimiento tiende a la consumación de la reflexión como tal” (Habermas, 2000, p. 208).

La reflexión crítica orienta el proceso de conocimiento y proceso de autoformación. Por lo tanto, el conocimiento orienta la acción y se convierte en una sola cosa, pues si se tiene un motivo que orienta la acción este no es solo del sujeto sino que hace parte del contexto social. De allí emerge el interés emancipatorio, ya que debido a la doble reflexividad, el conocimiento producido por los sujetos origina acciones que reestructuran sus vivencias y estas motivan nuevos conocimientos. “La reflexividad entonces, es una propuesta para construir el sentido y reconfigurar la socialidad, es decir, los tipos concretos de relaciones deseables en la perspectiva de la esfera pública” (Cubides, 2004).

Del mismo modo que en las dimensiones anteriores, un enfoque de formación basada en esta última debe estar animado por la autonomía y la reflexividad. Estudiantes formados en esta dimensión se comprenden como sujetos caracterizados por el desarrollo del interés, de la acción, de la decisión, de la agencia y del empoderamiento. Habermas considera que los modelos normativos de acción dotan al sujeto de un complejo cognitivo y, a la vez, de un complejo motivacional que propicia un comportamiento conforme a las normas. Según esto, las normas solo adquieren fuerza motivadora de la acción

en la medida en que los valores materializados representen las necesidades en el círculo de destilación de las normas y que los procesos de aprendizaje se hayan convertido en patrones de percepción de las propias necesidades.

Una propuesta curricular en competencias, a partir de este enfoque teórico, puede desarrollarse en diferentes propuestas de pedagogía crítica para favorecer el proceso de formación. Lo importante es que se considere una perspectiva de aprendizaje por reestructuración, pues se han difundido diferentes teorías sobre el aprendizaje, cada una de las cuales busca explicar y comprender las formas en las cuales los sujetos acceden al conocimiento o lo construyen. El objeto de estudio de las teorías del aprendizaje se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

La reestructuración significa que cada conocimiento nuevo que el estudiante aprende no es solo nueva información, sino que se incorpora como parte del entramado de relaciones conceptuales y pragmáticas que lo hacen un profesional integral y competente. En este sentido, aprender no se reduce a saber más, sino que implica la formación del pensamiento propio y autónomo, el ejercicio de una actitud reflexiva y crítica frente al contenido y el proceso de su propio aprendizaje, de tal forma que tanto contenidos como estrategias pedagógicas puedan ser permanentemente actualizados y estén enfocados a la formación en habilidades cognitivas y metacognitivas.

En el aprendizaje por reestructuración los conceptos se refieren a la organización teórica que se da como resultado de transformaciones a largo plazo y no como una lista de rasgos acumulativos, pues se busca dar cuenta de los *significados* que estos tienen en teorías o estructuras generales. Por lo tanto, el aprendizaje sería la reestructuración de las teorías, mediante un proceso de modificación de la organización cognitiva del sujeto, tal como lo plantean Diaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2009):

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. (2009, p. 37)

En este sentido, no nos referimos al estudiante como el sujeto de aprendizaje, la reestructuración es un proceso constante que viven todos los que

participan de la construcción de conocimiento, el profesor, el estudiante y la institución. En este enfoque, cada institución, cada programa de Derecho puede elegir una propuesta para su modelo pedagógico, que preferiblemente se ubique dentro de la teoría crítica que ofrece una organización flexible de los contenidos. Para ello, es necesario adoptar un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, fomentar la construcción colectiva del conocimiento, tener como eje transversal de la formación la investigación, articular los procesos académicos con el contexto social e integrar teoría y práctica. Como ejemplo, presentamos el modelo adoptado por la Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humbolt (CUE) de Armenia, para el programa de Derecho:<sup>2</sup>

El constructivismo constituye en la actualidad un paradigma educativo que re-direcciona la formación, antes centrada en la enseñanza y los contenidos, hacia el aprendizaje y los procesos, y ubica a los actores de las prácticas educativas en un ambiente dinámico, participativo e interactivo de creación colectiva del conocimiento; es esencialmente una propuesta de aprendizaje colaborativo que, como afirma Alicia Camilloni, requiere de prácticas de formación (...) orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de decisiones de acción pedagógica y a proponer, con ese fin, experiencias de aprendizaje basadas sobre la reflexión del estudiante y sobre su interacción con profesores, tutores y otros estudiantes. En estas líneas de formación se entiende que la vinculación entre la teoría y la práctica, entre el tiempo de formación y el trabajo, entre el individuo, la institución y los contextos, son la clave para la construcción del conocimiento. (Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli, 2009)

Sin embargo, basarse en un enfoque constructivista no significa dejar a la deriva el proceso formativo, o que se excluya el aprendizaje individual, ni tampoco que el profesor pierda su rol, ni la enseñanza su pertinencia. La construcción colectiva del conocimiento se da en diferentes dimensiones del sujeto, es individual porque depende de condiciones biológicas y psicológicas, y

---

<sup>2</sup> Reflexión realizada por la autora en equipo con el grupo de investigación y docentes del programa de Derecho de la CUE.

es colectiva puesto que todo aprendizaje ocurre en un contexto cultural. Salvo en las etapas básicas del desarrollo y las prácticas cotidianas, el conocimiento no se da espontáneamente. En los ámbitos académicos, especialmente en el aprendizaje de saberes disciplinares y de competencias profesionales, deben crearse condiciones para que acontezca, y estas condiciones requieren ser propiciadas por una organización curricular que, según Stenhouse, se configure como el ordenamiento de las prácticas de enseñanza, basado en principios de procedimientos simbólicos y significativos para profesores y estudiantes, materializados en discursos, representaciones y acciones que se comprenden en la interacción en ambientes de aprendizaje.

Lo que hace que el constructivismo sea adecuado como lineamiento pedagógico de esta propuesta curricular es que propicia el aprendizaje significativo, puesto que permite que el estudiante desarrolle la aplicación de los conocimientos en contextos específicos, donde vincula los conceptos nuevos con sus propias experiencias, expectativas, intereses y necesidades personales, así como plantea ideas y desarrolla procesos de investigación en equipos de trabajo, de lo que resulta la construcción colaborativa del conocimiento. A su vez, ofrece la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo en cada una de las fases o etapas del proceso de formación, de modo que el estudiante debe estar acompañado en un primer momento en el que los temas y los conceptos son en un alto porcentaje nuevos para él, se le dota de herramientas para abordar su propio aprendizaje y se parte de sus saberes previos como precedente para la comprensión de lo nuevo. Así, en una organización compleja y retroalimentada, la macro, la meso y la microestructura tienen en su particularidad la misma lógica: partir de la subjetividad y la experiencia hacia un proceso de apropiación de herramientas, conceptos y prácticas en una constante interacción entre teoría y práctica.

### **Propuesta curricular como sistema<sup>3</sup>**

Una propuesta de formación en Derecho se puede considerar como un sistema, para lo cual esta reflexión se basa en la propuesta de Luhmann (1990), relativa a los sistemas cerrados. Según este autor, el sistema contiene en sí mismo la diferencia con su entorno, por lo cual es autorreferente y autopoietico:

---

<sup>3</sup> De las discusiones y conclusiones sostenidas con Claudia Milena Álvarez, Dairo Sánchez, Jorge Oswaldo Sánchez y el grupo de investigación en Derecho de la CUE (Armenia, 2011).

puede crear su propia estructura y los elementos de que se compone. Los componentes de un sistema son internos y parten de su función. Si alguno de los componentes falla, también lo hace el sistema. Para Maturana y Varela (2007), el ejemplo claro de un sistema son los seres vivos.

Si la propuesta de formación parte de una concepción sistémica, el programa debe comprometerse a mantener el sistema para garantizar su supervivencia, y el sistema curricular está constituido por las comunicaciones que se operan con su entorno, es decir, con las personas (estudiantes, profesores, directivos), con la institución y con la sociedad. Pero una organización que permite cumplir sus funciones se obliga a realizar observación constante, a reconocer la diferencia y a ser autorreferente, es decir, a ir avanzando a partir de las propias comprensiones que realice.

La propuesta curricular también es un sistema *teórico*: admite la pluralidad en su organización, de allí que diversas posturas y epistemologías serán traídas a respaldar el desarrollo de cada programa a través de sus meso y microcurrículos. Si bien la apuesta curricular debe basarse en teorías críticas, esta decisión se hace evidente en la pluralidad teórica y pedagógica, que se admite como instauración de la propuesta en la que se irá evolucionando y autorregulando en las prácticas pedagógicas con referencia a las fuentes teóricas que lleven los maestros al aula, y que serán posturas teóricas y metodológicas diversas para la construcción del conocimiento en una lógica constructivista.

Es un sistema *curricular* puesto que el currículo es el conjunto de comunicaciones que ocurren en el proceso formativo entre estudiantes, docentes, contexto, normas, circunstancias, problemas e ideologías que se ubican en el entorno del sistema. Se supera así la idea de currículo como plan de estudios. La noción de sistema autopoietico, en la perspectiva de Luhmann, es muy potente porque permite comprender que el currículo transcurre en la vida como sistema social, es decir, como comunicaciones (Sánchez B., 2011). En palabras de Villada (2007) “un currículum es el trayecto recorrido o por recorrer que servirá de orientación a la institución, al docente y al educando” (p. 343).

Es un sistema *didáctico* puesto que la didáctica son las actuaciones del docente para abordar los temas de su campo disciplinar, la forma como maneja los contenidos, los supuestos que tiene respecto al aprendizaje, las prácticas que permiten que el estudiante pueda reconocerse como constructor de conocimiento, los vínculos que establece con la profesión, los significados que produce (Isaza, 2011). No hay, pues, una didáctica como receta, de modo que

un sistema didáctico tendrá diferentes conformaciones, relaciones, pesos y divergencias de acuerdo con la postura y la formación docente. Esto da el carácter de pluralidad y de sistema que se promulga en la estructura, pero debe respetar los marcos generales del sistema curricular que se constituyen en el “contrato social” realizado por la institución.

Es un sistema de *gestión* pues es clara la relación academia-administración. El objeto de la universidad es la academia y solo un sistema administrativo a su servicio podrá dar cuenta exitosa de la misión que se formula. La gestión es un sistema en tanto obedece a una organización heterárquica en la que se consideran diferentes roles para dar cuenta del funcionamiento de la estructura, así todos los actores del proceso (rector, vicerrectores, directores, decanos, docentes, administrativos, servicios generales) orbiten alrededor de la estructura de la universidad y cada una de sus acciones sea clave para el cumplimiento de los objetivos misionales. En este sentido, una directiva del Consejo Superior deberá debatirse, antes de serlo, en los estamentos para que sea legítima y pueda ser cumplida en todos los niveles de la estructura. Así, se determina el carácter sistémico de la organización: una acción realizada en cualquiera de los niveles de la estructura afecta la totalidad.

El sistema comprende y desarrolla el “objeto de estudio”. Este hace referencia al “objeto” de estudio institucional, al de cada programa disciplinar, cada grupo de trabajo meso-curricular, cada microcurrículo y cada proceso que se aborde durante la formación. Ese objeto de estudio es instituido en tanto se apoya en los conocimientos ordenados históricamente, y es instituyente dado que la postura constructivista asume el conocimiento en su carácter evolutivo y así pueden producirse nuevos conocimientos que robustecerán el objeto de estudio. Por lo tanto, dicho objeto de estudio tiene una dimensión epistemológica que se articula con lo instituido y una dimensión instituyente que será el conocimiento en construcción que deriva de la dimensión empírica y de la relación con la realidad que promulga de manera permanente la institución.

La propuesta de formación se identifica en sus procesos académicos afincados en los ejes de docencia, investigación y extensión para apostarle al desarrollo científico y tecnológico y al desarrollo humano y social. Como sistema, se soporta en la estructura teórica institucional de programa, de grupos, de comunidades y de personas, en una cosmovisión académica que privilegia la pluralidad, la diversidad, la libertad y la democracia como esquemas organi-

zativos coherentes en una propuesta de tal magnitud y en un sistema complejo que, como ya se dijo, es un sistema de comunicaciones. Según Isaza (2011):

Lo pedagógico se construye a través de procesos de comprensión y análisis, más que de explicación de los hechos que suceden en las interacciones que se producen; no se trata de buscar las causas de los hechos, sino de racionalizar la experiencia en la comprensión de las vivencias, esto demarca concepciones epistemológicas diferentes en tanto que el conocimiento de tipo explicativo tendría una tendencia positivizante del saber pedagógico, mientras que el contexto de racionalización y sistematización de las experiencias se sitúa en una posición hermenéutica que pone en interjuego el mundo de la vida con el mundo institucional compartidos intersubjetivamente. (p. 25)

### **Propuesta curricular basada en problemas de época**

La organización curricular que se propone es un sistema pedagógico basado en problemas de época que teje en discursos intersubjetivos la teoría con la realidad para auspiciar el nacimiento de un nuevo saber cercano y contextualizado. Este concepto de problema de época tiene sentido en lo planteado por Habermas (2008), cuando, comentando a Hegel, plantea que:

Hegel empieza utilizando el concepto de modernidad en contextos históricos como concepto de época, la “neue zeit” es la época moderna lo cual se corresponde con el modo de habla de ingleses y franceses “modern times” o “temps modernes” designan en torno a 1800 los tres últimos siglos transcurridos hasta entonces. El descubrimiento del nuevo mundo, así como el renacimiento y la reforma- acontecimientos que se producen los tres en torno a 1500- constituyen la divisoria entre la edad moderna y la edad media. (2008, p. 15)

De acuerdo con Habermas, según esta comprensión de Hegel, para entender la época moderna es necesario comprender primero los acontecimientos cruciales que la caracterizan. En ese sentido, la modernidad está atravesada por los tres acontecimientos cruciales detectados por Hegel: el descubrimiento

de América, la reforma luterana y el Renacimiento. Solo así es posible identificar la nueva época.

Para encontrar el sentido de una nueva propuesta curricular para los programas de Derecho en Colombia, con base en problemas de época, es necesario comprender los acontecimientos que le dan vida a la época que relatamos. Así, compartimos los acontecimientos de la modernidad pero vivimos los acontecimientos de la historia reciente de Colombia, la cual podemos contar desde los años cincuenta, y la violencia de esos años. La guerrilla de los años sesenta, los fenómenos del narcotráfico, el paramilitarismo y la degradación del conflicto son los acontecimientos cruciales que han dejado marcas en la formación en Derecho, y que definen las prácticas, los desempeños y los énfasis de la formación de los estudiantes, y constituyen el entorno histórico del sistema curricular. Es necesario encontrar en esos acontecimientos históricos los problemas de época respecto a los cuales se produce una propuesta pedagógica nueva, coherente con las necesidades de ese entorno y dirigida a proponer soluciones a dichas situaciones. Esto implica pensar en el método, respecto al cual plantea Guarín (2013):

Uno de los grandes desafíos metodológicos contemporáneos es pensar las categorías o claves de lectura de la realidad histórica y social contemporánea para acceder a esos significantes inéditos de realidad, que a la vez permitan la acción transformadora. Este es un modo de ver la relación pensamiento, lenguaje y acción, es un modo de pensar la praxis. (p. 7)

Una propuesta de formación basada en problemas de época es una propuesta de formación en competencias, dado que se trata de un proceso vital con carácter histórico, contextualizado, personal, social, cultural, transformador, complejo y sistémico, fundado en la educabilidad humana y la enseñabilidad del saber. En este sentido, plantea Ausubel (1978; en Isaza, 2011):

El aprendizaje humano no es igual, al contrario de como lo decía el conductismo para el que sólo existe una forma de aprender. Para este autor [Ausubel], en el aula ocurren diferentes tipos de aprendizaje que pueden ubicarse en dos dimensiones básicas; la primera dimensión corresponde a las formas en que el alumno incorpora la nueva

información en sus estructuras o esquemas cognitivos, estas formas presentan dos modalidades: el aprendizaje repetitivo o memorístico y el aprendizaje significativo.

El primero de éstos consiste en aprender la información tal y como se ha presentado en la enseñanza, es decir, en forma literal o al pie de la letra. El aprendizaje significativo, por el contrario, se refiere a la adquisición de la información en forma substancial (lo esencial semánticamente hablando); su incorporación no es arbitraria, sino que se relaciona con el conocimiento previo, es decir, existe una interacción entre la información recién ingresada a la memoria a corto plazo y la almacenada en la memoria a largo plazo.

La segunda dimensión de la propuesta de Ausubel hace referencia al tipo de estrategia o metodología de la enseñanza que se sigue, se distinguen también dos modalidades: el aprendizaje receptivo, el cual corresponde a la adquisición de productos acabados de información; la participación del alumno es sólo para internalizar dicha información; y el aprendizaje por descubrimiento, donde el contenido principal de la información que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que ésta debe ser descubierta previamente por el alumno para que luego la pueda aprender. (p. 26)

El anterior es un ejemplo de la propuesta de formación presentada. Es posible crear contextos de interacción personal y social mediante un aprendizaje comprensivo, significativo, constructivista a partir de problemas de investigación relacionados con la época, es decir, asociados a la historia:

Es nuestra experiencia constitutiva de mundo en términos de una conciencia histórica y social la que nos permite acercarnos al problema del método en las ciencias, al problema de la verdad en las ciencias, con la cautela indispensable a un planteamiento novedoso, el de una epistemología de la condición humana, el de una episteme de la existencia. Si no damos cuenta de lo acaecido, sin experiencia de conciencia, difícil tener una epistemología de la condición humana, una episteme de la existencia. En rigor es nuestro testimonio, nuestro relato del mundo vital y social, histórico y cultural, lo que nos pone a las puertas de lo que se pretende. Es este texto de ex-

perencia la unidad de base metodológica. Lo que puede acontecer como una autobiografía, como una biografía, como un testimonio directo o indirecto de vida, entre ser protagónicos y agónicos, tener miedo o esperanza, en una época donde acontecimientos humanos súbitamente nos afugian, no sólo nos asombran. (Guarín, 2013, p. 5).

Al definir el problema de época se da un antecedente de comprensión del contexto que es determinante de un proceso de formación cultural, comunicativo, reconstructivo y científico. Por ello, lo que se propone no es una fórmula curricular que pueda ser operada homogéneamente por todos los programas de Derecho, sino que cada estructura debe corresponder a la realidad local, regional, nacional e internacional y debe guardar coherencia con los lineamientos de calidad, excelencia, desarrollo y acreditación propuestos por el MEN. El compromiso de una estructura curricular en competencias es la creación de currículos flexibles, integradores, actualizados y novedosos según un pensamiento crítico.

### **¿Cómo poner en práctica una propuesta de formación en competencias para los programas de Derecho?**

Se tendrá aquí, como referencia central, lo propuesto por Villada (2007):

Se proponen cinco actividades de intervención, formuladas de manera secuencial, organizadas de mayor a menor complejidad, de la siguiente manera: intervención macrocurricular, intervención mesocurricular, intervención microcurricular, aplicación al aula de clase y evaluación incorporada al proceso. (p. 315).

El autor propone siete pasos:

- 1) Proyecto de vida personal, 2) competencias para la vida, 3) intervención macrocurricular, 4) intervención mesocurricular, 5) intervención microcurricular, 6) intervención estratégica de aula y 7) evaluación incorporada. Lo primero, en la lógica que él lo plantea, se trata de establecer el proyecto de vida de los docentes y la relación de este con el proceso de formación de sus estudiantes (...). Con esto

se pretenden lograr compromisos y responsabilidades personales proyectadas a todas las esferas de la persona. También se pretende reevaluar el modelo proteccionista que es esperar que alguien nos haga las cosas. Se busca concentrar sus esfuerzos en su propio futuro. (Villada, 2007, p. 325)

Así, es importante la construcción, o al menos la identificación, del proyecto de vida del docente puesto que:

Los profesores de Derecho tienen en sus manos la posibilidad de innovar y trascender en la enseñanza del Derecho a través de una propuesta de programa de formación de docentes en el nivel superior, particularmente en la disciplina jurídica. De igual manera, pretende ofrecer una perspectiva distinta para abordar la práctica docente, que se base en el respeto profundo y en el reconocimiento de la importancia del trabajo que realizan los profesores universitarios; en el convencimiento de que solamente con ellos y desde el interior de la práctica reflexiva, es posible transformar la formación de los profesionales del Derecho. (Acofade, 2011)

Si se quiere lograr una formación en competencias es necesario deconstruir la labor de los docentes, articular su conocimiento práctico de algunos apartes del derecho con la labor de enseñar. Es necesario que los docentes redescubran su vocación, las razones por las que se dedicaron a esta tarea y su relación con el derecho, pues los docentes de Derecho lo son por sus conocimientos profesionales, que suelen estar lejos de las prácticas pedagógicas. Por ello es preciso reconocer las competencias de un docente de Derecho. El docente debe pensar cuáles son sus competencias para la vida: “El ser humano, antes que todo, debe ser competente para la vida. El ser competentes implica primero poseer y actuar con principios universales: principio de realidad, principio de colectividad y principio de transformación” (Villada, 2007, p. 333).

La propuesta de una organización sobre problemas de época implica la generación de la conciencia histórica de quienes participan. En el docente de Derecho el principio de realidad le permite ubicarse en su entorno histórico. Según los postulados constitucionales, el principio de colectividad se expresa al definir sujetos participativos y colectivos en el desarrollo del Estado So-

cial de Derecho. Si esto es establecido en la Carta Política, más aún debe ser parte de la caracterización de los ciudadanos que son formadores de nuevas generaciones de abogados obligados a transformar la sociedad.

El tercer paso es la intervención macrocurricular, desde la aludida perspectiva de sistemas. La propuesta se presenta en el nivel macrocurricular, que constituye la estructura de formación del estudiante y se evidencia en el PEI, en las políticas investigativas, de proyección social, en la interdisciplinariedad y en la flexibilidad dirigida por la institución. El perfil profesional del egresado debe ser consecuente con la definición de las competencias: un ciudadano que, además de tener teóricamente plasmada la Constitución Política, es coherente en la vida con dichos postulados. Esto lo hace a través de una comunicación que evidencia el respeto por el otro, toma las mejores decisiones en el reconocimiento del interés colectivo y con un lenguaje adecuado.

Esto implica que la formación de los abogados desarrolle las competencias genéricas y específicas para los programas de Derecho, y las integre a la formación disciplinar y profesional, en prácticas pedagógicas, jurídicas y sociales que permitan identificar su aplicación en contextos específicos.

[El nivel mesocurricular] es el puente integrador de lo macro y lo microcurricular, integrar en lo curricular implica el establecimiento de relaciones, aprovechar las oportunidades colectivas, trabajar colectivamente, configurar responsabilidades y acciones conjuntas de formación, concentrar esfuerzos y especialmente transversar aquello que se trabajará de manera individual pero con implicaciones colectivas. (Villada, 2007, p. 351)

En el derecho, el nivel mesocurricular se grafica en las áreas penal, civil, comercial, laboral, etc., lo que implica diversos niveles de conocimiento y grupos interdisciplinarios en discusión y organización de los procesos de formación.

El centro de la organización curricular es el problema de época, de lo que se deriva el microcurrículo que orienta los contenidos de formación con base en el problema, pero no son los contenidos la base de la formación, sino el *aprendizaje*. De modo que el mesocurrículo, que corresponde a un momento del aprendizaje, debe organizarse en torno al modelo curricular a través de un proyecto de investigación del problema de época que le da sentido a la

formación. El proyecto debe formularse por los grupos de investigación del programa que hagan parte de un sistema de investigaciones de la institución, con el fin de que los productos resultantes del proceso de formación aporten a los indicadores del MEN, de Colciencias y a la visibilidad de los programas.

La formulación del problema de época permite consolidar la comunidad académica, pues si se trata de orientar el currículo con la investigación, esta es el pretexto para suscitar el trabajo colaborativo entre los docentes y entre estos y los estudiantes, que requieren tiempo para pensar la pregunta, para definir sus referentes teóricos, para consultar los estados del arte, y ello se hace en los micro, meso y macrocurrículos. Cada grupo debe vigilar los contenidos de formación para que los problemas sean llevados al aula.

La intervención microcurricular parte de la concepción de competencias definida en cada programa y en ella deberán considerarse las que están desarrollando los estudiantes de Derecho, tanto genéricas como específicas, y además deben incluirse otras que garanticen la formación del profesional integral. Lo propuesto por Villada (2007, p. 362) para la intervención sobre microcurrículo incluye un proceso de reconocimiento de la asignatura o área de contenido correspondiente a un docente en la formación del abogado. Dicho reconocimiento incluye la visualización del perfil del egresado y la comprensión de las competencias que requiere el estudiante de Derecho en su formación y cómo las apropia. Allí, el profesor debe prever cómo el estudiante puede objetivarlas en su desempeño social, laboral y productivo, y cómo se pueden reconocer los desempeños.

COMPETENCIAS Diego Villada Osorio	COMPETENCIAS Diego Villada Osorio
<p><b>TALLER No. 5:</b></p> <p><b>PLANEAR POR COMPETENCIAS</b></p> <p><b>OBJETIVO:</b> Planear procesos educativos por competencias con aplicación al quehacer docente cotidiano de las actividades formativas.</p> <p><b>PROCEDIMIENTO:</b></p> <p><b>PRIMERO: Identificación:</b> Identifique las características de la asignatura, materia o núcleo del conocimiento a intervenir a través de procesos educativos docentes por competencias. Estos procesos educativos deben comprometer no sólo la intervención en el conocimiento, sino en procedimientos estratégicos y en actitudes personales.</p> <p><b>SEGUNDO: Contribución al perfil del egresado.</b> ¿Cuáles son los aportes que usted hace en la formación del futuro egresado de su institución? Responda cuatro interrogantes</p> <p><b>TERCERO: Taxonomía de competencias:</b> Determine las competencias formativas, académicas y productivas para el campo de intervención determinado con anterioridad. (Ver matriz de planeación No. 1). En ellas usted podrá orientar el significado que tiene cada nivel de competencias por usted requerido o definido.</p> <p><b>CUARTO: Ruta de aprendizaje</b> Construya un mapa de conexiones que permitan demostrar la relación entre las diferentes competencias que usted determinó para el proceso educativo a realizar. Este mapa debe dar claridad en el paso de unas a otras</p> <p style="text-align: center;">362</p>	<p>competencias y debe permitir reconocer con precisión su interdependencia. (Ver Esquema Conceptual No. 9.8). Este se responderá como ruta de contenidos que usted construirá como esquema conceptual o flujograma.</p> <p><b>QUINTO: Trabajo académico (contenidos a desarrollar)</b> Explícite las actividades de carácter académico (dentro y fuera del aula de clase) que permitirán el desarrollo de las competencias previstas. Enumere la actividad central con su respectivo contenido temático (conocimientos), los procedimientos y las actividades personales a desarrollar. (Ver matriz de planeación No. 2).</p> <p><b>SEXTO: Transformación de competencias</b> Precise cuál sería el proceso para transformar las competencias formativas en académicas y las académicas en productivas. De igual manera, cuál sería el proceso para pasar de competencias productivas a competencias formativas. (Ver esquema conceptual No. 9.8). Para tal efecto utilice la matriz de planeación No. 3 en la cual se deben colocar estrategias, procedimientos y mecanismos de carácter educativo.</p> <p><b>SÉPTIMO: Evaluación de competencias</b> Especifique qué me indica que un estudiante en mi curso, una vez finalizado éste, tiene las competencias formativas, académicas y productivas. (Ver matriz de planeación No. 4 y No. 5). Para tal efecto precise indicadores o conductas asociadas a cada competencia que demuestren su presencia y el nivel alcanzado.</p> <p><b>OCTAVO: Competencias de salida.</b> Especifique el papel que tienen las competencias a desarrollar en: 1. Formación integral personal: competencias genéricas 2. Desempeño profesional u ocupacional en: _____ 3. Competencias específicas. (Ver Matriz No. 6).</p> <p style="text-align: center;">364</p>

Figura 2. Competencias

Fuente: Villada, 2007.

El desarrollo de los microcurrículos se da en el aula. Para Villada (2007):

El aula es la simbolización de todos aquellos espacios de encuentro entre el docente y los estudiantes. El encuentro comprende actividades desde la interacción, comunicación, diálogo, intersubjetividad hasta la autotelia y la alteridad: lo que quiere decir que existe una condición fundamental en el concepto de aula, y es que debe existir relación al menos entre dos personas: docente-estudiante. (p. 377)

Desde este punto de vista, el aula es el contexto de aprendizaje que supera las cuatro paredes del espacio físico y es más un espacio de socialización propicio para formar competencias. En este sentido, el seminario se propone como una unidad didáctica de trabajo, dinamizado en un proceso teórico-práctico respecto a problemas de época, y referido a “microcolectivos de aprendizaje, círculos de participación académica y social o pequeños grupos colaborativos” (Villada, 2007, p. 378).

El seminario es un concepto complejo en el que se identifican los actores del proceso educativo, y se moviliza mediante un problema de época que

relaciona los conocimientos teóricos y epistemológicos con la realidad para producir nuevos conocimientos. Se basa en la producción escrita, en el debate público, en el foro, en el *ágora* como espacio de construcción de consensos y en la comprensión de disensos. Solo un espacio definido así propicia el desarrollo de competencias.

Pueden organizarse seminarios por áreas (penal, privado, laboral, de procedimiento), lo que implica un trabajo colectivo. La clave es partir de la propuesta macrocurricular de la institución centrada en la formación investigativa. De esta manera, los contenidos teóricos se articulan con los procesos de investigación que favorecen la creatividad del estudiante como actor principal de su proceso de formación, lo cual lo diferencia del modelo tradicional de aprendizaje en el que simplemente es un receptor. Así, se propicia la deslocalización y la flexibilización en la organización de los currículos de los programas de Derecho. Esta propuesta curricular tiene un impacto social importante, pues un profesional autónomo, reflexivo, con capacidad de problematizar su realidad será un constructor de conocimiento y un gestor de sociedad (CUE, 2011).

Un ejercicio colectivo sobre la investigación hace posible abordar simultáneamente la docencia, la investigación, la práctica y la proyección social. En un comienzo, es necesario el estudio de los fundamentos filosóficos, los criterios epistemológicos y los contenidos disciplinares, lo que implica la orientación del docente y mantiene parcialmente las características de la clase magisterial.

El seminario debe tener una construcción histórica que quedará registrada en productos (artículos, periódicos, boletines, revistas, foros, seminarios, congresos, teleconferencias) (CUE, 2011). Cada seminario culmina con una propuesta de aplicación de conocimientos y una intervención en ámbitos sociales que responda a las preguntas planteadas. Esta búsqueda debe ser teórica y práctica, de acuerdo con los fundamentos teóricos de cada problema y con los aspectos prácticos de su aplicación. La búsqueda de respuestas puede ser guiada o independiente, en la medida en que los estudiantes ganen dominio de los temas. El acompañamiento del docente es un apoyo conceptual y metodológico pues, al mismo tiempo que el estudiante asimila los contenidos teóricos propios de cada seminario y las prácticas profesionales que implica, debe adquirir capacidades metacognitivas sobre cómo aprender, cómo argumentar y cómo investigar. Para ello, el seminario se vivirá como una interacción entre

estudiante, docente y sociedad, que requiere la aplicación de las competencias en pensamiento lógico, ciudadanía, segunda lengua y TIC.

Una propuesta de formación con estas características exige que los estudiantes sean críticos, autónomos, responsables, creativos, actualizados, con capacidad de trabajo en equipo y de interacción en múltiples ambientes. En los docentes, que sean líderes de los procesos pedagógicos, articuladores del contexto, actualizados y probos. Y a la universidad se le exige que sea abierta, democrática, que responda a las necesidades del medio, actualizada en las exigencias del mundo contemporáneo y que sea un sistema de gestión innovador.

### **Contenido de las actividades académicas**

En las universidades se ofrecen los mínimos requeridos por el MEN con respecto a contenidos jurídicos y humanísticos (Resolución 2768, 2003), de modo que lo que cambia entre uno y otro son algunas asignaturas de acuerdo con las necesidades de la región. En relación con los modelos pedagógicos, con la organización del currículo y con las metodologías, estos programas son similares. Como ejemplo puede citarse lo hallado en la investigación referida:

#### **Contenidos de los planes de estudio, filtrados de los diez programas**

Introducción al Derecho, Hermenéutica Jurídica, Lógica y Argumentación Jurídica, Sociología Jurídica, Teoría y Filosofía del Derecho. Ética del Derecho, Sistemas de Derecho, Derechos Humanos Integrales. Sociología del Conflicto y Elemento Criminal, Cátedra Eduardo Umaña Luna, Investigación I, Teoría Constitucional, Análisis Económico del Derecho, Teoría General del Trabajo y Regulaciones Jurídicas, Transnacionalización del Derecho, Modelos de Desarrollo, Problemas Internacionales, Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría del Estado, Procesos Políticos en América Latina, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo xx, Introducción a la Ciencia Política, Filosofía Política, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo xix, Historia Política Moderna.

Derecho Civil General y Personas, Derechos Reales, Obligaciones y Responsabilidad, Contratos Civiles y Mercantiles, Políticas Públicas de Familia, Transmisión de Derechos, Derecho Económico, Derecho Procesal Civil, Derecho Comercial General y Sociedades, Bienes Mercantiles.

Derecho Penal General, Teoría del Delito, Derecho Penal Especial, Derecho Procesal Penal, Derecho Penal Internacional, Derecho Internacional Público, Derecho Constitucional Colombiano, Derecho Administrativo, Derecho Administrativo II, Derecho Internacional de los Derechos humanos, Derecho Procesal Administrativo, Derecho Ambiental, Derecho de las Relaciones Laborales, Seguridad Social, Derecho Procesal Laboral, Teoría General del Proceso, Teoría y Práctica de la Prueba y de la Evidencia, Investigación II, Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II, Trabajo de Grado, Práctica y Consultorio Jurídico I, Práctica y Consultorio Jurídico II. Teoría Constitucional, Teoría del Estado, Derecho Administrativo General, Derecho Administrativo Especial, Derecho Procesal Administrativo, Responsabilidad Estatal. Derecho Constitucional Comparado, Derecho Constitucional Colombiano, Derechos Humanos, Derecho Ambiental General, Derecho Ambiental Especial. Derecho Penal General, Penal General II, Penal Especial, Procesal Penal, Medicina Legal y Forense, Criminología, Derecho Laboral Individual, Derecho Laboral Colectivo, Derecho Procesal Laboral, Seguridad Social. Derecho Internacional Público, Internacional Privado, Disciplinario. Derecho de Familia, Sucesiones. Derecho Romano, Personas, Bienes, Sujetos Mercantiles, Obligaciones, Teoría General del Proceso, Contexto Amazónico, Bienes Mercantiles, Contratos Mercantiles, Contratos, Derecho Procesal Civil, Derecho Probatorio. Introducción al Derecho, Metodología de la Investigación, Lógica Jurídica, Interpretación y Argumentación. Historia de las Ideas Políticas, Historia del Derecho, Economía General, Economía Colombiana, Filosofía, Sociología, Ética, Consultorio Jurídico.

Economía Colombiana, Historia Política de Colombia, Antropología, Epistemología de las Ciencias, Matemática y Estadística, Filosofía del Derecho, Fundamentos de Investigación, Historia del Derecho, Introducción al Derecho, Lógica Jurídica, Teoría General de la Argumentación, Teoría General de la Prueba, Teoría General del Proceso, Derecho Administrativo Colombiano, Derecho Administrativo General, Derecho Constitucional Colombiano, Derecho Internacional Público, Derecho Tributario, Procedimiento

Administrativo, Procedimiento Constitucional. Derecho Penal Especial, Escuelas del Delito, Introducción al Derecho Penal, Medicina Legal y Psiquiatría Forense, Procedimiento Penal, Teoría del Delito, Derecho Laboral Colectivo, Derecho Laboral Individual, Procedimiento Laboral, Seguridad Social, Contratos Civiles y Comerciales, Derecho Civil Bienes, Derecho Comercial General, Derecho de Familia y del Menor, Derecho Internacional Privado, Procedimiento Civil Especial, Procedimiento Civil General, Sociedades Civiles y Comerciales, Sucesiones, Teoría General de las Obligaciones, Teoría General del Negocio Jurídico, Títulos Valores, Ciencia Política, Derechos Humanos, Hermenéutica Constitucional, Instituciones Económicas, Teoría de la Constitución, Teoría General del Estado. Consultorio Jurídico.

Derecho Constitucional General, Introducción al Derecho Civil y Personas, Teoría General del Derecho, Derecho Romano, Sociología Jurídica, Expresión Escrita, Ciencia y Libertad, Derecho Constitucional Colombiano, Bienes, Derecho Penal General, Teoría Económica, Principialística, Hermenéutica y Argumentación, Teoría General del Derecho Administrativo Colombiano, Derecho Penal Especial, Teoría General del Proceso, Derecho Laboral General, Individual y Principios de Seguridad Social, Teoría General del Negocio Jurídico, Obligaciones, Derecho Comercial General, Derecho Internacional, Procesal Civil, Procesal Penal, Asociaciones Empresariales, Contratos Civiles y Mercantiles, Consultorio Jurídico, Derecho Laboral Colectivo, Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos, Metodología de la Investigación, Sucesiones, Derecho de Familia y de Menores, Hacienda Pública, Filosofía del Derecho, Consultorio Jurídico.

Estos contenidos constituyen prácticamente un plan maestro de los programas de Derecho en Colombia, que permiten organizarlos en tres ciclos de formación:

### **Contenidos de los programas**

*Contenidos básicos:* Expresión Escrita, Ciencia y Libertad, Introducción al Derecho, Hermenéutica Jurídica, Lógica y Argumentación

Jurídica, Sociología Jurídica, Teoría y Filosofía del Derecho. Ética del Derecho, Sistemas de Derecho, Derechos Humanos Integrales, Derecho Romano, Sociología del Conflicto y Elemento Criminal, Cátedra Eduardo Umaña Luna, Investigación I, Teoría Constitucional, Análisis Económico del Derecho, Teoría General del Trabajo y Regulaciones Jurídicas, Transnacionalización del Derecho, Modelos de Desarrollo, Problemas Internacionales, Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría del Estado, Procesos Políticos en América Latina, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo xx, Introducción a la Ciencia Política, Filosofía Política, Historia Política y Socioeconómica de Colombia Siglo xix, Historia Política Moderna, Princiialística, Historia de las Ideas Políticas, Responsabilidad Estatal, Ciencia Política.

**Contenidos profesionalizantes:** Derecho Civil General y Personas, Derechos Reales, Obligaciones y Responsabilidad, Contratos Cíviles y Mercantiles, Políticas Públicas de Familia, Transmisión de Derechos, Derecho Económico, Derecho Procesal Civil, Derecho Comercial General y Sociedades, Bienes Mercantiles.

Derecho Penal General, Teoría del Delito, Derecho Penal Especial, Derecho Procesal Penal, Derecho Penal Internacional, Derecho Internacional Público, Derecho Constitucional Colombiano, Derecho Administrativo, Derecho Administrativo II, Derecho Internacional de los Derechos humanos, Derecho Procesal Administrativo, Derecho Ambiental, Derecho de las Relaciones Laborales, Seguridad Social, Derecho Procesal Laboral, Teoría General del Proceso, Teoría y Práctica de la Prueba y de la Evidencia, Investigación II, Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II, Trabajo de Grado, Práctica y Consultorio Jurídico I, Práctica y Consultorio Jurídico II.

**Contenidos de profundización y/o elección:** Métodos Alternativos de Solución de Conflictos, Medio Ambiente, Resolución de Conflictos, Penal, Laboral, Privado, etc.

Los anteriores contenidos serían también incluidos en esta propuesta como guía en la formación en competencias. De acuerdo con dichos contenidos, el ciclo básico universitario requiere seminarios introductorios sobre las competencias genéricas para los estudiantes de Derecho, Pensamiento Lógico,

Ciudadanía, segunda lengua, Teoría del Derecho, con el objetivo de una formación integral que busca contextualizar al estudiante con su entorno local, regional y nacional. Los aprendizajes en este ciclo apoyan al estudiante en la construcción de relaciones académicas y sociales enfocadas por los propósitos del programa de postgrado en otras universidades del mundo (CUE, 2011).

La finalidad del ciclo profesionalizante es formar al estudiante en los fundamentos teóricos y prácticos del Derecho. Es aquí donde la propuesta construida en los niveles macro, meso y microcurricular cobra sentido para superar el aprendizaje por contenidos y alcanzar la meta de aprender a aprender de forma contextualizada e histórica.

El ciclo de profundización debe dar cuenta de los productos del proceso investigativo que sustenta la propuesta. Este ciclo debe poner en discusión los hallazgos investigativos de los grupos. Los cursos son ofrecidos por los colectivos, incluidos docentes y estudiantes que plasman los resultados en escritos para ser conocidos por la comunidad académica.

### **La evaluación de competencias**

La evaluación de las competencias debe ser consecuente con el proceso formativo. Si el aprendizaje está basado en la investigación, lo que se evalúa es el avance del proceso y, de acuerdo con la fase en que se encuentre, un proyecto requiere la elaboración de estados del arte, relatorías, resúmenes analíticos, construcción de metodologías, marcos teóricos, etc. El aporte de los estudiantes acompañados por sus docentes será el producto evaluable. En otra etapa, se tendrán que realizar trabajos de campo, aplicaciones metodológicas, caracterizaciones, análisis. Después, redacción de informes. La evaluación debe ajustarse a estas etapas, lo cual debe ser planeado al comienzo de cada ciclo de formación. Cada comunidad define qué podrá ser evaluado de esta manera y cuántas evaluaciones podrán realizarse. Dado que el proceso de formación es abierto, plural y heterogéneo, los contenidos necesarios que no se aborden en la investigación deben ser abordados en el aula a través de otras didácticas, entre ellas la cátedra magistral.

Las competencias reconocidas por el programa como su objetivo de formación son entendidas en clave de capacidades, y su reconocimiento se presenta como desempeños asociados a dichas capacidades, pues “toda competencia para ser evaluada implica evidencias que demuestren su existencia,

de allí que tengan gran valor las conductas específicas que dan cuenta de ella” (Villada, 2007, p. 389).

El ICFES (2011) propone un modelo basado en evidencias, lo cual permite construir evaluaciones sustentadas en criterios objetivos. Según esta propuesta, se trata de una metodología de desarrollo de pruebas que hace explícito lo que se mide. Si se trata de evaluar la competencia en ciudadanía, lo observable son los desempeños que permiten inferir que una persona tiene alguna capacidad (por ejemplo, es tolerante, es respetuosa, cumple los postulados constitucionales), de modo que se tendría una evaluación válida y coherente. Este proceso se inicia con la identificación de las dimensiones de evaluación y la descripción de los desempeños, y concluye con la definición de las tareas que debe desarrollar un estudiante, siendo estas las evidencias que dan cuenta de las competencias, los conocimientos y las habilidades que se quieren medir en el estudiante.

El modelo basado en evidencias parte del reconocimiento y conceptualización de las competencias que se quieren formar en el estudiante de Derecho. Allí están las genéricas y las específicas que son evaluadas y también las particulares de cada programa y de cada curso. La competencia expresada como capacidad (ICFES, 2011) permite formular afirmaciones para cada competencia o cruce de categorías definidas en los dominios de la prueba (procesos del sujeto y aspectos disciplinares).

Las afirmaciones son enunciados generales y englobantes acerca de lo que pueden hacer los estudiantes en las competencias o categorías de evaluación definidas, atendiendo a la pregunta *¿qué se quiere decir sobre los estudiantes a partir de sus respuestas en una evaluación?* Estas generalmente están enunciadas a través de *verbos no observables*, por ejemplo: comprende, conoce, analiza, argumenta.

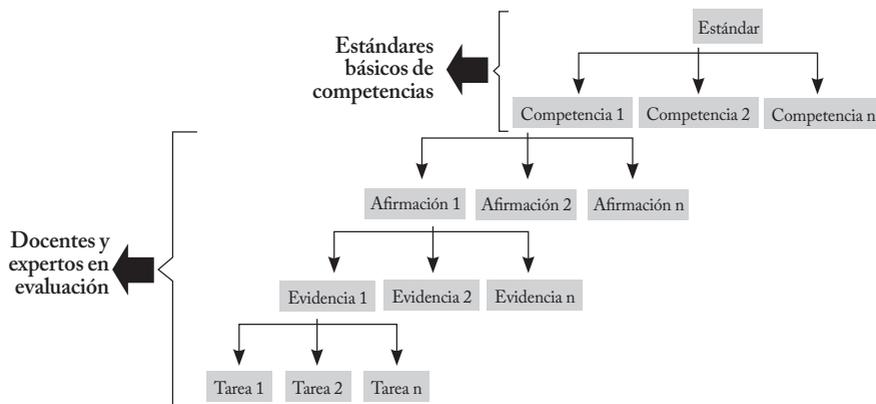


Figura 3. Estándares básicos de competencias

Fuente: Presentación ICFES, 2011

De cada afirmación se desprenden evidencias referidas a “enunciados que representan conductas o productos *observables* con los cuales es posible observar los desempeños a los que se refieren las afirmaciones. Las *evidencias* responden a la pregunta: *¿qué tiene que hacer el evaluado que permita inferir lo que sabe o lo que sabe-hacer?* Cada afirmación debe tener el número de *evidencias suficiente* para poder sustentarla, y deben ser adecuadas a las características o restricciones de la prueba” (ICFES, 2011).

De cada evidencia, emergen tareas que “son enunciados que representan una *descripción de una potencial familia de preguntas*. Estos enunciados son específicos y deben diferenciarse en cuanto a su nivel de complejidad/dificultad (...). Para construir una tarea de evaluación, es necesario caracterizar qué afecta su complejidad/dificultad y también lo que puede afectar su validez (qué es pertinente preguntar y qué no)” (ICFES, 2011).

En cada evidencia debe haber un número de tareas suficientes que permitan evaluar en su totalidad los desempeños de los estudiantes. Así, la evaluación en competencias es un proceso complejo y evolutivo en el cual, a medida que se van alcanzando competencias, se hacen propuestas de otras, acompañadas de sus desempeños, y se van integrando al proceso de formación.

La evaluación en competencias hace parte del proceso de formación integral que se proponen los programas de Derecho. Por ello, deben incluir el desarrollo humano, los procesos de formación, y también las dimensiones so-

ciales, políticas y culturales que debe desarrollar el estudiante de Derecho. Así, la evaluación queda articulada a la formación en competencias.

## Bibliografía

- ACOFADE. (2011). *Documentos internos*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Derecho.
- Alvarado, S.V., Botero, P. *et al.* (2007). “Las tramas de la subjetividad política”. En: *Jóvenes constructores de paz*. Bogotá: Colciencias / Plan Internacional INC-ACDI.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Cubides, C.H. (2004). Formación del sujeto político, escuela medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En: *Debates sobre el nuevo sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: DIUC y Siglo del Hombre.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2009). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Giraldo, J. *et al.* (1999). *Metodología y técnica de la investigación sociojurídica*. Bogotá: Legis.
- Guarín, G. (2013). *Problemas de nuestro tiempo y desafíos metodológicos en las ciencias sociales, humanas y de la cultura. Esbozo de una epistemología de la condición humana*. Manizales: documento inédito.
- Habermas, J. (2000). *Conocimiento e interés*. Madrid: Trotta.
- \_\_\_\_\_. (2008). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Katz.
- Isaza, G. (2011). *Módulo: Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos*. Manizales: Maestría en Educación para la Diversidad, Universidad de Manizales.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema. La ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. & Varela, F. (2007). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pozo, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2768 del 13 de noviembre del año 2003, con el cual se regula el registro calificado de los programas de De-*

- recho en Colombia*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86421.html>. Recuperado en mayo de 2012.
- Sánchez B., C. (2011). *El currículo, un sistema autorreferente*. Tesis doctoral. Manizales: Universidad de Caldas / RUDECOLOMBIA.
- Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma.



## Capítulo tercero

### Las competencias en el aula\*

Ana Patricia Pabón Mantilla\*\*

#### Introducción

La educación puede entenderse como un proceso en el cual los participantes se involucran en la apropiación y construcción de conocimientos técnicos y científicos, y de todos los saberes disponibles y las herramientas necesarias para su desarrollo en los diferentes escenarios, en un proceso que les permite desarrollarse como personas. Desde esta perspectiva el proceso educativo debe ser pertinente, integral y de calidad.

La Constitución Política de Colombia en su artículo 67 señala que: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (1991, p. 27).

En esta forma, se resalta el valor que el Estado le ha otorgado a la educación como derecho, y a la vez el compromiso de los participantes en el proceso

---

\*El presente capítulo tiene como punto de partida los resultados de la investigación concluida *Diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en los procesos de articulación entre docencia e investigación en el área de derecho económico*. El proyecto se realizó bajo la dirección del profesor Carlos Andrés González León y hace parte de la línea de investigación “Discusiones en torno a la enseñanza del Derecho”, del grupo de investigación en Teoría del Derecho y Formación Jurídica. El grupo está avalado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga y está adscrito al Centro de Investigaciones Sociojurídicas de la Facultad de Derecho de esta universidad. Se contó con financiación interna de la UNAB, a través de convocatoria interna 2011-2012.

\*\*Profesora asociada de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Es líder del grupo de investigación en Teoría del Derecho y Formación Jurídica. Abogada y filósofa, especialista en Docencia Universitaria y magíster en Hermenéutica Jurídica y Derecho. Adelanta estudios de doctorado en la Universidad Libre, sede Bogotá. Contacto: patricia.pabon@gmail.com

pedagógico en el logro de procesos pertinentes que faciliten la formación de personas idóneas en los distintos niveles del ser.

Con el objeto de desarrollar los presupuestos básicos en torno a la formación pertinente y de calidad, el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 2170 de 2005, adoptó un modelo de formación según el cual los programas educativos deben asumir el compromiso de garantizar la formación integral de sus estudiantes. Para el logro de esta formación integral el Ministerio propone que se diseñe el trabajo en los programas educativos según modelos de educación en competencias.

Con respecto a los programas de Derecho, la Resolución 2768 de 2003 del Ministerio de Educación, dispone las condiciones mínimas de los programas, para los cuales señala en su artículo 2, numeral 2 que: “En la formación del abogado, el programa buscará que el egresado adquiera competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas, así como capacidades para la conciliación, el litigio y para el trabajo interdisciplinario” (Resolución 2768 de 2003).

En el marco de dicha regulación normativa se espera que las instituciones educativas centren sus esfuerzos en la realización de ese propósito. Desde la entrada en vigencia de la regulación en materia de competencias, las universidades, los programas, los profesores y los estudiantes han emprendido múltiples esfuerzos en torno a la reflexión sobre la forma en que debían adecuarse los procesos pedagógicos, no solo a la regulación normativa sino a sus fines: promover una estructura pedagógica significativa que facilite la formación integral de los estudiantes y futuros profesionales, con el fin de cumplir con la función social de la educación.

Como resultado de la preocupación por cualificar la pregunta y las respuestas en torno a la enseñanza, y más en el campo de la enseñanza del Derecho, universidades y profesores han incluido en su quehacer la reflexión sobre qué enseñar. ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Qué criterios de evaluación deben proponerse? ¿Qué estrategias de enseñanza favorecen aprendizajes significativos? ¿Cómo lograr experiencias exitosas en el aula como escenario de mediación? Ahora bien, ¿por qué reflexionar en torno a estas preguntas?

La respuesta a este interrogante se puede plantear en dos niveles, uno intuitivo y otro desde las teorías críticas. El primero se refiere a la experiencia de los profesionales del Derecho en el ejercicio profesional de la enseñanza

del Derecho. En este nivel, el ejercicio profesional del abogado, como profesor de Derecho, debe asumirse como una actividad compleja que requiere, para cualificar el aprendizaje, que la enseñanza se tome como un problema, es decir, que se problematice en torno a la enseñanza del Derecho más allá de las didácticas, que la formación de abogados se tome como objeto de estudio, que se aborde como una pregunta vital para profesores mediadores, porque la enseñanza del Derecho supone tener conocimientos sobre el Derecho o ser experto en un área particular, pero exige reflexionar en torno a las didácticas, los recursos, los medios, las estrategias, los fines y los actores del proceso pedagógico de ese saber que es el Derecho.

Como la enseñanza es un área del ejercicio profesional del abogado, quienes optan por esta área deben tomar conciencia de que debe iniciarse una reflexión propia sobre cómo se desarrolla dicho ejercicio profesional. Las actividades de perfeccionamiento docente, los cursos de suficiencia pedagógica para no licenciados, los diplomados, las especializaciones, las maestrías y los doctorados en educación son una opción para iniciar dichas reflexiones, pero no deben ser las únicas, pues se requiere además el trabajo en equipo en los programas, en los grupos de estudios y en las redes, los cuales, sin duda, son el punto de partida para llevar estas reflexiones a la práctica.

En un segundo nivel, el de las teorías críticas, se requiere reflexionar en torno a las preguntas formuladas, desde la perspectiva propuesta por las teorías críticas del derecho y, en especial, de la crítica francesa a la enseñanza del derecho. Desde esta visión, la forma tradicional en la que se enseña el derecho priva a los estudiosos de la posibilidad de vincular los conocimientos teóricos del saber del derecho con los elementos de la realidad, lo que termina por disociar derecho y realidad. Esta reflexión supone promover la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas del Derecho y a la investigación jurídica (Pérez, 1996). Respecto a esta visión crítica, y con el apoyo teórico de otras propuestas como las de los usos alternativos del Derecho, se han fortalecido estrategias de enseñanza y de investigación en torno al Derecho, como la propuesta por la enseñanza clínica (Londoño *et al.*, 2010). La enseñanza clínica se propone como una estrategia que permite desarrollar en conjunto diferentes niveles de competencias en escenarios complejos y que vinculan a los estudiantes con situaciones reales, y pone a prueba sus capacidades cognitivas e investigativas, su responsabilidad ética y profesional, su capacidad para trabajar en equipo, su creatividad y su compromiso social.

Sea cual sea el origen de la motivación para reflexionar sobre la enseñanza del Derecho, la decisión de asumir un proceso de formación en competencias supone un esfuerzo de los distintos actores del proceso pedagógico que requiere la discusión, la apropiación de conceptos, la revisión, el análisis y la toma de decisiones con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas y asumir el cambio conceptual y el ejercicio práctico de las actividades pedagógicas, de evaluación, de determinación de contenidos y las prácticas de todos los actores del proceso.

El propósito del presente capítulo es mostrar algunas experiencias de aula en torno a la construcción de un microcurrículo por competencias. Partimos de que la apropiación de saberes en la formación integral supone diseñar planes de estudio que traduzcan los fines y los objetivos de una enseñanza en torno a las competencias y que integre las estrategias didácticas y la evaluación para favorecer ambientes de aprendizaje significativo.

En lo que sigue, se dará cuenta de algunas nociones elementales que permitan la construcción del concepto de competencias como punto de partida de la reflexión y su aplicación en el aula, con el fin de construir elementos que permitan pensar la aplicación de dicho modelo en la planeación de los encuentros pedagógicos.

## **Modelos pedagógicos**

Las competencias pueden ser consideradas como una tendencia orientadora de los procesos pedagógicos. Dichas tendencias se han desarrollado a lo largo del quehacer educativo y su objetivo ha sido direccionar lo enseñado, diseñar mecanismos de evaluación, reflexionar en torno a la enseñanza y programar los encuentros pedagógicos frente a lo que se debe enseñar y las estrategias para lograr el aprendizaje. Esto parte del hecho de que el rol de los estudiantes debe ser valorado como parte activa en el proceso de aprendizaje, lo que rompe el esquema de la educación centrada en el maestro, es decir, en la enseñanza.

La propuesta pedagógica por competencias propone desplazar las tendencias orientadoras por asignaturas, que se caracterizaron como tendencias rígidas y centralizadas en las que se daba primacía al conocimiento organizado por asignaturas con un gran número de contenidos. Allí, el profesor es un transmisor de conocimientos en la clase, cuya estrategia principal es la exposición, en la cual el estudiante aprende los conocimientos transmitidos y prima la memorización de lo enseñado. Estos modelos tradicionales, en los

que se puede incluir la formación por contenidos o por asignaturas, resultan poco pertinentes para las actuales exigencias del ejercicio profesional y del desarrollo integral de los futuros profesionales.

La reflexión contemporánea en torno a la educación como proceso ha permitido proponer tendencias alternativas a las tradicionales con el fin de incluir innovaciones a los modelos pedagógicos. Una alternativa fue la propuesta de formación por objetivos o por indicadores de logros.

En las tendencias innovadoras se ha buscado construir un modelo menos rígido, diseñado a partir de currículos que incluyan cursos integradores y no asignaturas que parezcan islas, modelos que privilegian la posición del estudiante en el proceso educativo y que ven al profesor como un coordinador-mediador en el aula, que diseña procesos y que investiga en su saber disciplinar y respecto a su labor como maestro. En ese modelo ideal se enmarca el desarrollo educativo en competencias.

### **Modelo de formación en competencias**

La formación por competencias es una propuesta producto de la conjunción de dos corrientes teóricas: el cognitivismo y el constructivismo. Del primero, adopta la reflexión en torno a la forma en que el aprendiz adquiere y aplica conocimientos y del segundo, el reconocimiento del papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje (Fernández, 2011). Es usual definir las competencias como comportamientos, destrezas y actitudes de las personas en una actividad determinada, que les permite desempeñarse de manera eficaz y satisfactoria en ella. Dichos comportamientos, destrezas y actitudes se desarrollan mediante la vinculación de conocimientos teóricos adquiridos. Las competencias se identifican entonces con:

La capacidad de desempeño contextualizada en el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir. Su origen procede de las necesidades sociales y laborales, los nuevos roles proyectados con base en los avances científicos y tecnológicos y en los cambios sociales, las necesidades de otras culturas donde eventualmente se podrían desempeñar los egresados, las competencias específicas de otros perfiles profesionales que podrían interesar en forma individual a cada estudiante o profesional. (Arbeláez, Corredor & Pérez, 2007, p. 49)

El concepto de competencias inicialmente se identificó con el aprendizaje del saber hacer, y aún es común encontrar un desarrollo teórico en torno a ese saber hacer. Sin embargo, el concepto de competencias es un modelo educativo que apunta hacia el desarrollo de la educación en todas las dimensiones humanas de manera integral, de ahí que la educación se centre en el estudiante como sujeto activo del proceso pedagógico, lo que hace necesario que en dicho proceso se haga énfasis en todos los aspectos que debe desarrollar la persona. Esto hace que el conocimiento que se busque construir y que apunta hacia el logro de competencias en diferentes aspectos (como persona, como individuo social y como investigador y profesional), deba partir de un nuevo paradigma de aprendizaje en el que se busque integrar en la formación el conocimiento de saberes con significado, con una razón de ser y no solamente con el objeto de llenar contenidos.

En el modelo de la educación en competencias se entiende que la educación es un proceso complejo y vinculante, de ahí que se insista en la formación de la persona para el ser, para el convivir, y para lo propio de la disciplina que exige un aprendizaje a desempeñarse en el área disciplinar y a pensar problemas y crear soluciones. Aquí se debe considerar que uno de los elementos clave de la educación en competencias es que se trata de un modelo holístico y que en las instituciones de educación superior dicho modelo adquiere mayor importancia en la medida en que las personas que participan en el proceso de formación serán líderes en la vida social y deberán responder a los retos que la sociedad les exige.

Para cumplir con estos propósitos, el modelo por competencias exige que el diseño del currículo y de los microcurrículos sea un proceso de construcción integrador en el que se tengan en cuenta las necesidades de cada programa y de su vinculación con la sociedad, y también los elementos que propicien el desarrollo del futuro profesional como persona social, autónoma y crítica.

De ahí que en la educación superior en el país existan programas diferentes al Derecho que incluyen en sus planes de estudio componentes para la formación de competencias ciudadanas respecto al aprender a convivir pacíficamente, la vinculación a los procesos democráticos y el conocimiento de la Constitución, de los derechos humanos y el respeto por la diferencia. La universidad hace posible abordar conocimientos mediante estrategias que permitan desarrollar competencias para que el estudiante se forme como ser político y participante, interesado por la sociedad de la que hace parte, con capacidad de aportar en la solución de los problemas según su saber disciplinar.

El desarrollo de las competencias en la universidad es una apuesta por lograr una mayor calidad y por responder al compromiso social de las universidades con la sociedad.

### Clasificación de las competencias

La Unesco organizó la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, en 1990, y en ella participaron como autoridades convocantes el Banco Mundial, la Unicef y el PNUD. En esta conferencia, 155 países se reunieron para analizar la situación mundial de la educación y proponer metas para encaminar las acciones educativas de los países participantes hacia el desarrollo del sector educativo. Posteriormente, en el año 2000, se reunió el Foro Mundial de Educación en Dakar, para evaluar los resultados suscitados por la conferencia de Jomtien, esta vez con la participación de 180 países. De acuerdo con estas dos reuniones, la Unesco promovió el abordaje de nuevas visiones en torno a la enseñanza. El resultado de la labor de la Unesco frente al tema se presentó en el documento de Jacques Delors (1994) en el que se proponen los pilares básicos para el desarrollo de la educación en el mundo, proceso en el cual las personas deben adquirir capacidades (o competencias) para:

a) *Aprender a conocer*. Es una competencia cognitiva que implica la relación con el conocimiento y con la forma en que se aborda el conocimiento del mundo:

La cognición remite inmediatamente a la manera como el individuo aprehende el mundo que lo rodea, a la forma como el sujeto conoce por intermedio de su acción, y a la capacidad que tiene de organizar, procesar e interpretar la información que recibe para resolver los problemas que se le presentan al interactuar con el mundo. (ACODESI, 2002, p. 69)

b) *Aprender a hacer*. Esta competencia parte de la premisa de que no es suficiente conocer todos los aspectos relacionados con el ejercicio profesional, sino que se deben aplicar los conocimientos en la práctica. Se debe tener tanto la *episteme* como la *tecné*. Esta competencia está relacionada con el desempeño laboral, con el ser profesional.

c) *Aprender a convivir*. Esta competencia corresponde al desarrollo de la dimensión social y política. Cada persona hace parte de una sociedad de-

terminada en la que se han adoptado ciertas formas de organización para la convivencia, mediada por las normas que ha diseñado dicha organización.

*d) Aprender a ser.* La educación debe permitir el desarrollarlo de todos los aspectos del mundo personal, sin limitaciones ni restricciones abusivas, con respeto por la individualidad y la pluralidad. La educación debe potenciar la individualidad, la subjetividad, la autonomía, las identidades, la singularidad y la originalidad de los participantes del proceso.

Con estos supuestos es claro que la educación no se limita a la formalización de la transmisión de conocimientos para adquirir capacidades científicas y técnicas, sino que se dirige hacia la formación de las personas que aplican dichos conocimientos. Por eso, no se busca solo formar profesionales sino personas en todas sus dimensiones:

Cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos el ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como cuerpo y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad. (ACODESI, 2002, p. 13)

El concepto de competencias se puede descomponer según diversos enfoques. Según el contexto, las competencias se clasifican en académicas, sociales y laborales (Arbeláez, Corredor & Pérez, 2007, p. 59). Cada una de ellas se desarrolla en un determinado ambiente: el de la institución educativa, el de la familia y el del mundo del trabajo.

### **Las competencias básicas para los programas de Derecho**

La intervención de los entes reguladores del Estado en el diseño de exigencias y condiciones mínimas de calidad para las instituciones y programas educativos, ha trazado un camino que deben recorrer las instituciones en la formación de competencias académicas y laborales a través de los programas que ofrecen. En los programas de Derecho, la Resolución 2768 de 2003 del Ministerio de Educación propone como competencias básicas las cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas, y las capacidades para la conciliación, el litigio y para el trabajo interdisciplinario.

Respecto a esta regulación, un grupo de expertos convocados por el ICFES propuso la conceptualización de las competencias específicas que debe alcanzar un estudiante de Derecho en Colombia en su proceso de formación. Dicha propuesta se formuló en el año 2009, durante el proceso de revisión de las pruebas *Saber Pro*, propuesta que juzgó el tipo de competencias que deberían ser alcanzadas y que eran susceptibles de evaluación por los estudiantes próximos a egresar de los programas de Derecho, y consideró que dichas competencias corresponden a prevención e intervención jurídica al conflicto, comunicación jurídica, investigación jurídica, la cognitiva jurídica y la ética y responsabilidad jurídica.

La *competencia cognitiva* está referida a la capacidad de los estudiantes de comprender los conceptos, principios y valores básicos del sistema jurídico, en el contexto de su sistema jurídico. De la misma forma, supone la capacidad de aplicar los conceptos, principios y valores a casos concretos, mediante procesos de argumentación en los que dé cuenta de la comprensión y se justifique razonadamente la toma de una determinada postura cuando se trata de relacionar la teoría y la práctica.

La *competencia de prevención e intervención jurídica en el conflicto* supone el desarrollo de la capacidad de intervenir y resolver conflictos jurídicos con el uso de los mecanismos legales para ofrecer respuestas pertinentes.

La *comunicación jurídica* se refiere a la capacidad para comprender, traducir e interpretar, lo cual supone la redacción y argumentación jurídica.

La *investigación jurídica* se entiende como la capacidad para comprender el proceso de investigación en torno al derecho, la capacidad para formular preguntas, asumir un método para abordarlas y diseñar metodologías adecuadas para su desarrollo, y para comprender las particularidades de la investigación jurídica y su relación con otras disciplinas.

La *ética y responsabilidad jurídica* es la capacidad para valorar las conductas contrarias a la lealtad requerida en el ejercicio profesional, a la diligencia en todas las actuaciones y a la transparencia en la actitud profesional del abogado en todas las áreas de desempeño.

Ahora, es pertinente preguntar: ¿cómo impacta esta regulación los microcurrículos? Una vez asumido el reto de la formación en competencias, la forma en que se traducen las acciones para alcanzar este nivel de formación se debe materializar en el trabajo en el aula.

## **Microcurrículos en competencias: en busca de aprendizajes significativos**

Los microcurrículos dan cuenta de las acciones que permiten adelantar procesos de formación en competencias, incluyendo las preguntas pertinentes para transformar las prácticas educativas y lograr aprendizajes significativos. Las estrategias pedagógicas basadas en competencias son una apuesta en esta dirección. Muchos procesos de reflexión en torno a cómo aprenden los estudiantes y a por qué no aprenden han permitido llegar a la conclusión de que es preciso indagar sobre las estrategias empleadas en el proceso de mediación, con el fin de lograr conocimientos duraderos, pertinentes, integrales y significativos.

El aprendizaje significativo es un proceso de construcción de conocimiento en el que “no se trata tanto de adquirir conocimientos verdaderos absolutos, ya dados, que quedan pocos, cuanto de relativizar e integrar esos saberes divididos” (Pozo, 1999, p. 33). El aprendizaje como construcción de significados duraderos debe privilegiar la comprensión, la exploración, la creación, la problematización, lo que hace necesario reflexionar sobre las estrategias pedagógicas tradicionales, adecuarlas y buscar otras que favorezcan procesos de mediación exitosos.

Los aprendizajes significativos son procesos en los que un nuevo conocimiento se relaciona de forma no arbitraria y de manera sustantiva con la estructura cognitiva previa del estudiante. Estas dos características, no arbitrariedad y sustantividad, se pueden definir, la primera, como la relación que no se produce con “cualquier área de información de la estructura cognitiva sino con lo específicamente relevante (subsumidores) o conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva. Lo cual significa que nuevas ideas, conceptos y proposiciones específicamente relevantes e inclusivos estén claros y adecuadamente disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como anclaje a los primeros” (Quiroga, 2003). Y la segunda, la sustantividad, se refiere a que los elementos nuevos que se incorporan a la estructura cognitiva son “la sustancia del nuevo conocimiento y no las palabras utilizadas para ello (un mismo concepto puede expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos)” (Quiroga, 2003).

El aprendizaje significativo, según esta visión, busca integrar los conocimientos nuevos a los conocimientos previos y privilegia los procesos reflexivos, críticos e interpretativos. Por ello, la cátedra magistral deja de ser la estrategia

por excelencia en el proceso de enseñanza, pues en ella se da mayor relevancia a la memoria y en muchos casos no se da lugar a la reflexión y menos a la discusión. No hay apropiación intersubjetiva de saberes, sino adquisición impositiva y arbitraria de ellos.

Es preciso pensar estrategias que faciliten los aprendizajes significativos, en las que se aprenda con los otros, de modo que los participantes respondan por sus tareas y a la vez observen que se cumplan las tareas de sus compañeros, pues esas tareas permiten lograr el éxito del grupo, en la medida en que todas son vitales para la obtención de buenos resultados. Esto hace que los participantes aporten trabajo significativo en cuanto todas son tareas relevantes.

Estas estrategias pueden integrar actividades de investigación formativa con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje que relacionen enseñanza-aprendizaje-investigación. De ahí la importancia de incluir en la enseñanza procesos de formación para la investigación, que debe entenderse como un tipo de investigación “que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes” (Restrepo, 2012).

Las estrategias deben facilitar las actividades de trabajo independiente, las actividades en los encuentros pedagógicos y las actividades de evaluación. Estas actividades deben partir de identificar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, los conocimientos previos y el desarrollo de elementos para favorecer aprendizajes que permitan integrar las competencias propuestas como mínimas para los estudiantes de Derecho.

En lo que sigue, se dará cuenta del diseño de un microcurrículo por competencias en tres niveles: preparación o planeación de la propuesta; aplicación de estrategias y experiencias en el aula; y evaluación de resultados de la experiencia. El modelo que se presenta sintetiza la experiencia de un proyecto de investigación cuya finalidad fue proponer procesos de innovación en el aula. Las reflexiones finales sobre dicho proceso y el esquema metodológico propuesto sirven de referencia para la experiencia que se presenta.

### **Procesos de mediación**

Como primer elemento (Fase I) para la construcción de un microcurrículo en competencias se propone realizar un proceso de planeación con el fin

de resolver preguntas en torno a la pregunta: ¿cuál es el perfil profesional del programa para el que se diseña el microcurrículo?

Se debe partir del perfil profesional del programa pues el plan de estudio propuesto en el microcurrículo debe ser coherente con ese perfil profesional, debe poder incluir estrategias y contenidos que permitan su desarrollo. El perfil profesional debe dar cuenta de la función social de la educación, de la formación integral como una aspiración realizable, de la pertinencia del programa y de la calidad con que se propone formar a los futuros profesionales que van a incursionar en las distintas áreas de desempeño propuestas. Cada perfil profesional es definido en el Proyecto Educativo del Programa (PEP), de ahí que las particularidades que se propongan deben tenerse en cuenta en el diseño de los planes de estudio y, desde luego, debe tener incidencia en el diseño de los microcurrículos.

### **¿Qué lugar ocupa el microcurrículo dentro de la organización curricular?**

Se debe responder esta pregunta con el fin de comprender que el curso propuesto hace parte de una organización con diferentes ejes temáticos por desarrollar y diferentes niveles de competencias, y en la que todos hacen parte de un sistema integrado que se interrelaciona, de tal manera que se evite que el plan propuesto sea un conjunto de islas o asignaturas descontextualizadas que no dialogue con las otras que hacen parte del plan de estudios, en el mismo nivel o en la misma línea. Asumir una posición frente a esta pregunta permite reconocer que el plan propuesto en el microcurrículo no es el único, que se pueden aprovechar las áreas de interés que se abordan de manera simultánea, las que ya se han superado por el estudiante y las que se van a asumir en el futuro. Dado que no se propone centrarse en contenidos sino en competencias, el reconocimiento del lugar del microcurrículo en el plan de estudios permite comprender que los estudiantes tienen capacidades que les permiten asumir el trabajo propuesto, otras que están fortaleciendo y que deben adquirir, y otras que los preparen para abordar los nuevos retos.

¿Qué competencias básicas se deben desarrollar? Las competencias que se propongan deben tener un valor para los profesionales que egresen del programa en la medida en que son las necesarias para su desempeño y que permiten la formación integral en las distintas dimensiones de la persona. En el programa de Derecho hay competencias básicas propuestas en la reglamentación vigente que son la base para el diseño realizado por el ICFES como componentes que

se van a evaluar a los estudiantes próximos a egresar. Las competencias básicas correspondientes a prevención e intervención jurídica al conflicto, comunicación jurídica, investigación jurídica, cognitiva jurídica y ética y responsabilidad jurídica, deben considerarse como punto de partida en el diseño de los microcurrículos, además de las que de manera autónoma el programa y la institución consideren pertinentes.

### **¿Cuáles son los componentes de la formación que se propone según corresponda en el marco del plan de estudios?**

Hay que destacar que los componentes propuestos deben integrar todas las dimensiones personales como formación ética, política, ciudadana y profesional. De ahí que se deban resolver preguntas como: ¿qué tipo de contenidos se deben desarrollar?, ¿qué aportes puede ofrecer la teoría y que se vinculen al proceso pedagógico en el nivel que corresponda? y ¿cuál es el significado y la pertinencia social de los contenidos que se proponen? Las anteriores deben ser preguntas orientadoras en el diseño de unidades de aprendizaje en la etapa de definición de contenidos, pues no es pertinente incluir una lista de contenidos sin que respondan a una finalidad, a una necesidad y a una interacción con el conocimiento de punta y su aplicación en el medio.

De igual forma, la definición de contenidos debe ser realista y flexible. Lo primero, entendiendo que existen limitaciones de tiempo que obligan a privilegiar unos contenidos sobre otros y, lo segundo, que puede haber contenidos más pertinentes que otros sobre la marcha o en el diseño del plan de trabajo, lo que hace que deba permitirse incluir dichos contenidos sin que se produzcan traumatismos en los planes de trabajo, dejando con ello márgenes razonables para la flexibilidad de los planes propuestos.

### **¿Qué estrategias pedagógicas se deben proponer?**

En el contexto de la formación por competencias, las estrategias que se propongan deben consolidarse como herramientas para propiciar la formación integral de los estudiantes; deben generar escenarios dinámicos de aprendizaje con los que se puedan alcanzar las competencias propuestas en el marco de aprendizajes significativos y autónomos.

Las estrategias establecidas deben considerar el desarrollo de las competencias básicas, de aprendizajes pertinentes, y deben propiciar escenarios de aprendizaje colaborativo. En el diseño y el proceso de aplicación de las

estrategias se debe valorar el papel de los estudiantes y los profesores, con el fin de tener claros los roles de cada uno, de manera que puedan ser llevadas a cabo como experiencias exitosas.

Algunas estrategias que pueden considerarse para los microcurrículos de Derecho pueden partir de la lectura y la escritura, entendida en dos escenarios: como lectura comprensiva de textos y como composición de textos. Estos escenarios permiten desarrollar competencias cognitivas y comunicativas en un primer nivel y, en un nivel de mayor complejidad, competencias investigativas. Se debe partir de la premisa de que todo proceso de lectura debe llevar a la escritura.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) permite desarrollar la competencia investigativa en la medida en que se proponen preguntas-problema que orientan ejercicios de indagación y vinculan situaciones de interés para los estudiantes, con las que se puede enfrentar el futuro profesional, y que debe abordar con el conocimiento propio de su disciplina, correlacionando los demás elementos de su formación.

Las *etapas de la resolución del problema* permiten incluir un proceso de planeación, de diseño de estrategias, de indagación bibliográfica, de interacción con pares y expertos, lo cual favorece aprendizajes colaborativos. Además, permiten crear una propuesta de solución a partir de la interpretación del problema y de su vinculación con la teoría. Esto facilita sin duda escenarios de aprendizajes significativos, pertinentes y dinámicos.

El *estudio de caso*, como una forma metodológica muy usada en las áreas de la salud, es también pertinente en las ciencias humanas aplicadas. Esta metodología permite adoptar una situación real con el propósito de abordarla en varios procesos: análisis, comprensión, interpretación y síntesis. Ello implica que el estudiante desarrolle competencias cognitivas, comunicativas e investigativas en dicha indagación.

Los *mapas conceptuales* son una estrategia frecuente pues permiten ordenar conceptos con arreglo a fines, facilitan el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas y son útiles para interrelacionar conocimientos y sugerir vías de acción conceptual.

La *enseñanza clínica* ha sido una de las estrategias más interesantes para vincular la teoría y la práctica y para relacionar docencia-enseñanza-investigación y extensión. Se han producido experiencias significativas con esta estrategia en la medida en que profesores, estudiantes y comunidad han en-

tablado relaciones de cooperación en las que profesores y estudiantes aportan conocimientos organizados, sistemáticos, fruto de procesos de formación para la investigación y las comunidades logran tomar postura frente a sus conflictos y empoderarse de la defensa de sus derechos. Es una estrategia interesante porque le ha dado una nueva visión a la forma como en Colombia se desarrolla el concepto de consultorio jurídico, de servicio social y de extensión de los programas de Derecho. Esta estrategia favorece competencias cognitivas, comunicativas, investigativas y de solución de conflictos y propicia el desarrollo de competencias éticas y de responsabilidad profesional.

La *exposición* es una de las estrategias más usuales porque permite el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas. Suele ser planeada para que las disertaciones no se concentren en el profesor y sea posible la interacción de los demás participantes.

*¿Qué estrategias e instrumentos de evaluación deben proponerse?* De la misma manera en que se selecciona el tipo de contenidos y de estrategias, se debe reflexionar sobre el tipo de estrategia y de instrumentos de evaluación que favorece el desarrollo de aprendizajes significativos.

Debe tenerse en cuenta que hay diferentes formas de aprendizaje y que los medios de evaluación deben partir del reconocimiento de que pueden coincidir distintos niveles de aprendizaje. La transformación de los planes de estudio y de los programas con base en contenidos a planes de estudio en competencias, cuya finalidad central se modifica, ha permitido reconsiderar no solo las estrategias pedagógicas sino también la forma en que se valoran los resultados del proceso de aprendizaje. Esta perspectiva permite que la evaluación sea tomada como un proceso estratégico que puede influir positivamente en el proceso de aprendizaje. En los planes de estudio en competencias “el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y hasta diría que sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes” (Fernández, 2011, p. 41).

La formación por competencias debe leerse como un proceso, lo cual implica que la evaluación del aprendizaje debe ser entendida como una parte de dicho proceso, ajustada a unos fines y a unos propósitos previamente establecidos. La evaluación formativa, como una etapa del proceso de evaluación, tiene gran importancia puesto que permite que los estudiantes puedan ser conscientes del avance en su proceso de formación y aprendizaje, y los profesores de los ajustes que deben proponerse en la enseñanza.

El proceso de evaluación es un ejercicio complejo sujeto al cumplimiento de unos objetivos, tiene unas etapas, se apropia de un método, emplea recursos e instrumentos, utiliza un determinado tiempo y está sujeto a unos criterios y unos indicadores con el fin de que se puedan traducir los resultados de los ejercicios de evaluación y los estudiantes sean conscientes de los resultados de su proceso de formación, en términos de avance, identificación de fortalezas, debilidades y puntos para mejorar. Por supuesto, hay diferentes momentos de evaluación, como la evaluación previa o de diagnóstico, y la evaluación formativa y sumativa.

Dado que el proceso de formación por competencias supone el desarrollo de diversas habilidades para “saber” actuar de forma que se combinen conocimientos y otros recursos en la solución de problemas, en la evaluación de dicho proceso de formación conviene planear estrategias que no pierdan de vista que los estudiantes pueden asumir actividades cercanas a la realidad con un nivel de complejidad proporcional al proceso de formación en que se encuentran ubicados. Los criterios de evaluación deben partir de la valoración de la calidad con que se proponen respuestas a los problemas planteados y de la capacidad de los estudiantes para emplear los recursos del saber y saber hacer y la forma en que se conjugan en la construcción de respuestas pertinentes.

En la planeación debe tenerse en cuenta la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación con el fin de determinar el papel de cada una en el proceso de formación. Dado que la formación en competencias propone un modelo que valora la autonomía y el trabajo colaborativo, debe considerarse la autoevaluación como un proceso que permite al estudiante reconocer sus alcances, debilidades y fortalezas de manera responsable, y la coevaluación permite que cada participante asuma la responsabilidad por los resultados de sus actividades y pueda emitir juicios en torno a las actividades de los otros participantes.

Finalmente, la evaluación es también un proceso integral en el que se deben diseñar criterios para valorar el logro de los niveles de competencia identificados como deseables en el proceso pedagógico, y tener conciencia de que la evaluación se distingue de la mera calificación, que constituye apenas una etapa de esta.

La evaluación como proceso puede proponerse en las siguientes etapas:

<b>Etapas del proceso de evaluación</b>	
Definir las estrategias	<p>La evaluación en competencias debe entenderse como un proceso, y según este, como el conjunto de estrategias para valorar los resultados del proceso de formación. Se deben proponer estrategias que permitan integrar las etapas del proceso de planeación y de la evaluación ajustada a unos fines.</p> <p>Se propone definir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrategias para valorar las condiciones de ingreso de los estudiantes.</li> <li>2. Estrategias para valorar el trabajo colaborativo y autónomo en el desarrollo de la unidad de aprendizaje.</li> <li>3. Estrategias para hacer seguimiento del progreso en el logro de competencias durante el proceso.</li> <li>4. Estrategias para valorar la comprensión cognitiva.</li> <li>5. Estrategias para valorar las habilidades y las destrezas.</li> </ol>
Etapas del proceso de evaluación	<p>Las etapas del proceso implican:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir los momentos (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa) y actores (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).</li> <li>2. Definir los actores del proceso.</li> <li>3. Definir las competencias y los indicadores de los resultados de aprendizaje.</li> <li>4. Definir los indicadores.</li> <li>5. Definir los criterios de medición (supone darle peso a los niveles de logro que se propone alcanzar).</li> <li>6. Definir y aplicar los instrumentos de evaluación.</li> <li>7. Valorar los resultados (supone la aplicación de los criterios de medición a los productos entregados por los actores del proceso).</li> <li>8. Calificación: interpretación cualitativa resultado de la valoración y del proceso de evaluación.</li> </ol>
1. Momentos de la evaluación	<p>La evaluación tiene diferentes momentos a partir de los objetivos que se persiguen. Se pueden identificar tres momentos básicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Evaluación diagnóstica</i>: su fin es identificar los niveles de las competencias desarrolladas por los estudiantes y que sean pertinentes a la nueva unidad de aprendizaje.</li> <li>2. <i>Evaluación formativa</i>: su fin es identificar fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje para ajustar las estrategias pedagógicas y diseñar alternativas para mejorar los puntos críticos que se identifiquen en el proceso y mantener las fortalezas.</li> <li>3. <i>Evaluación sumativa</i>: su fin es valorar el cumplimiento de los objetivos durante el proceso pedagógico. Se identifica con la evaluación cuantitativa.</li> </ol>
2. Actores de la evaluación	<p>A partir de los participantes, se puede distinguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Heteroevaluación</i>: es la evaluación que realizan los profesores mediadores.</li> <li>2. <i>Coevaluación</i>: es un proceso de construcción en el que interviene el profesor y el estudiante o el estudiante con sus pares y en el que cada actor propone juicios que se discuten para construir la valoración final del proceso.</li> <li>3. <i>Autoevaluación</i>: es realizada por el estudiante de manera autónoma sobre las competencias desarrolladas, el nivel de logros y dificultades y la capacidad de autocrítica y autodefinición de compromisos.</li> </ol>

Continúa

Etapas del proceso de evaluación	
3. Competencias por evaluar	<p>Dependiendo de la clasificación que se emplee:</p> <p>Dimensiones básicas de la formación integral:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a conocer.</li> <li>2. Aprender a convivir.</li> <li>3. Aprender a hacer.</li> <li>4. Aprender a ser.</li> </ol> <p>Dimensión de la formación profesional:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser profesional.</li> <li>2. Ser disciplinado.</li> <li>3. Ser ciudadano.</li> </ol> <p>Dimensiones específicas para Derecho: Cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas, capacidades para la conciliación, el litigio y para el trabajo interdisciplinario; y éticas y de responsabilidad profesional.</p>
4. Definir indicadores de los resultados esperados	<p>Por cada competencia se propone el nivel de resultado esperado. Cada competencia supone uno o más resultados. Estos permiten que el evaluador tenga un referente para determinar el “hacer” que se espera.</p>
5. Definir criterios de medición	<p>Supone definir los elementos que permiten medir el cumplimiento de los fines esperados. Se incluyen criterios como dominio del tema, comprensión, uso de medios didácticos, organización, síntesis, capacidad crítica, uso de fuentes, coherencia.</p>
6. Instrumentos de evaluación	<p>Se refiere a las herramientas que se construyen para verificar el cumplimiento de los objetivos y criterios de medición. Deben corresponderse con las estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Los instrumentos pueden ser de diferentes tipos: las <i>pruebas orales</i>, como las exposiciones, que permiten evaluar competencias comunicativas, las <i>pruebas escritas</i> como los ensayos, informes, relatorías, preguntas con respuesta abierta, que permite desarrollar capacidades interpretativas y argumentativas, las <i>pruebas objetivas</i>, como los <i>test</i> de preguntas abiertas de respuesta corta o de selección múltiple, que permiten evaluar la capacidad de síntesis, de relación, los <i>portafolios</i>, como herramienta que permiten reunir sistemáticamente los productos de actividades con el fin de hacerle seguimiento al progreso en el trabajo de cada estudiante.</p>

### ¿Con qué recursos se cuenta?

La evaluación de los recursos supone conocer los instrumentos que incluyen la bibliografía básica disponible en bibliotecas, centros de documentación o bases de datos, un proyector de imágenes, recursos para salidas de campo y otros a los que se pueda acceder según las particularidades de la región y los convenios institucionales o de relación con el medio. Algunas estrategias requieren recursos especiales, de manera que planificar adecuadamente permite evaluar si se cuenta con los medios para que su ausencia no sea un obstáculo para el proyecto y que se puedan proponer alternativas para solucionar los inconvenientes.

Una vez se han propuesto elementos para responder a estas preguntas, se procede con la formulación del diseño del microcurrículo. Las universidades suelen contar con guías o formatos que orientan su diseño a partir de los elementos que consideran mínimos. En dichas guías se incluyen los elementos necesarios para orientar a profesores, estudiantes y administrativos en torno a cómo se desarrolla el plan de cada unidad de aprendizaje. El plan propuesto se debe socializar y discutir con los estudiantes. Algunos de sus elementos pueden ser concertados con los participantes, lo que propicia ambientes democráticos en el aula que permiten comprender que la planeación es un instrumento, un medio y no un fin en sí mismo, y que no se pueden desechar los espacios para la creatividad y la innovación.

Construido el microcurrículo es preciso evaluar si los elementos definidos para el plan de trabajo se adecúan al grupo de estudiantes que participan en el proceso de mediación. Esto con el fin de evaluar la viabilidad del plan de trabajo, de hacer los ajustes pertinentes y de hacerlo realizable. En este nivel (Fase II) se propone hacer preguntas referidas a:

### **¿Qué caracteriza a los estudiantes participantes del curso?**

Es necesario considerar elementos del contexto que pueden ser pertinentes en el desarrollo del plan. Estos elementos pueden ser la edad, algunas condiciones socioeconómicas que llevan a los estudiantes a estar vinculados a contextos laborales o familiares que puedan ser relevantes, el nivel de formación según el lugar que ocupa el curso en el plan de estudios, presencia de estudiantes que hacen parte de grupos vulnerables o de minorías, con necesidades especiales de movilidad, sensoriales o de aprendizaje, y otros elementos que puedan ser pertinentes para evaluar las estrategias.

Si un estudiante desempeña actividades laborales o ya cuenta con una profesión puede ser que sus preferencias estén más cercanas a problematizar temas afines con su área de desempeño. Si un estudiante vive en municipios con problemas de alto impacto para la comunidad, puede que su cercanía con esta le lleve a proponer problemas de estudio que aporten a la comprensión de su realidad cercana. De ahí la pertinencia de esta indagación que, desde luego, debe ser muy respetuosa de la privacidad de los participantes que pueden no estar interesados en evidenciar dichas situaciones.

**¿Qué competencias han venido desarrollando, qué conocimientos tienen los participantes y qué competencias y conocimientos en conjunto van a abordar y a desarrollar durante el período de formación?**

Durante el proceso de formación es preciso identificar las fortalezas y las debilidades que puedan ser considerados pertinentes para el éxito de las estrategias. Si hay deficiencias, por ejemplo en las competencias comunicativas en el proceso de lectoescritura, deben proponerse alternativas para que ese punto crítico se convierta en una meta de mejoramiento. Este momento puede articularse con la evaluación para proponer actividades de diagnóstico previas al inicio de las actividades.

Tener presentes las competencias que se van a abordar en el mismo nivel permite trabajar en armonía con las demás áreas de formación. No se debe perder de vista que el proceso de formación por competencias desconcentra la formación en asignaturas, razón por la que se deben valorar con especial atención los procesos alrededor de la unidad de aprendizaje.

**¿Qué elementos del microcurrículo deben reevaluarse o rediseñarse con base en lo anterior?**

Se espera que los planes de estudio tengan un grado de flexibilidad que enriquezca el proceso de formación. Esta flexibilidad no se predica únicamente del plan de estudios, pues debe estar presente en todos sus componentes. Por eso, el profesor mediador debe identificar, una vez iniciada la fase II, los elementos del microcurrículo (construido en la Fase I) que pueden modificarse para que se ajusten a la realidad del programa y a las particularidades de los participantes y de los escenarios de aprendizaje. Las modificaciones suponen ajustes a la unidad de aprendizaje. Esto supone incluir o excluir componentes de conocimiento, replantear estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación para que el plan de trabajo sea viable y los objetivos realizables.

Una vez en ejecución la guía de cátedra, deben ejecutarse las acciones y evaluarse las etapas del proceso. La revisión y evaluación del modelo se realiza con fines de mejoramiento y con el ánimo de sistematizar la experiencia. Las reuniones de profesores, seminarios disciplinares y trabajo en equipo con los demás profesores son fundamentales para pensar el proceso. En este momento (Fase III), se realizan preguntas referidas a:

### **¿Cómo se puede describir el proceso de aplicación de las estrategias propuestas?**

Esta es una etapa descriptiva en la que se expone el desarrollo de las actividades para dar cuenta de su ejecución. La finalidad de esta descripción es proponer elementos que permitan sistematizar la experiencia y detectar dificultades y fortalezas, junto con las acciones que se deben considerar para mejorar la planeación de futuras estrategias.

### **¿Los resultados de la evaluación previa o diagnóstica fueron coherentes con los resultados durante el periodo de estudio?**

Dado que la evaluación es un proceso, se debe partir de una evaluación de diagnóstico con el fin de identificar fortalezas, debilidades y puntos críticos de control en las competencias que han desarrollado los estudiantes. El fin de esta evaluación es detectar problemas para proponer soluciones y mejorar los procesos en el aula. Una vez finalizado el proceso, debe volverse sobre la evaluación inicial para reflexionar sobre la coherencia de su lectura con los resultados finales. A partir de este análisis, se puede apreciar la pertinencia de la evaluación de ingreso y considerar las modificaciones que deben hacerse a los indicadores de resultado y a los instrumentos para que sean pertinentes.

### **¿Qué dificultades y fortalezas se identificaron en el proceso de aplicación del microcurrículo, respecto a las estrategias pedagógicas y de evaluación y qué estrategias deben incluirse?**

Se busca reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias diseñadas: si efectivamente permitieron lograr los objetivos, qué ajustes deben proponerse para futuras experiencias y qué elementos deben mantenerse, mejorarse o redefinirse. Si las estrategias no son exitosas, deben considerarse los factores que impidieron su éxito para reconsiderar su pertinencia.

### **¿Qué relaciones se identifican con otras cátedras y dependencias de la institución que favorecieron el desarrollo del proceso pedagógico y qué relaciones deben fortalecerse?**

Como la unidad de aprendizaje no es una isla y el plan de estudios requiere programas de apoyo para favorecer el proceso de formación integral, deben identificarse las fortalezas en relación con otras unidades de aprendizaje y con otras unidades de apoyo, como bienestar universitario, bibliotecas, audiovi-

suales, centros de cómputo, consultorio jurídico, clínica jurídica. También se deben identificar el tipo de relaciones que se entablaron y el tipo de relaciones que se deben establecer, lo cual permitirá tomar acciones para la planeación de los demás cursos.

### **¿Qué niveles de competencias fueron alcanzados?**

Esta pregunta se responde a partir de la evaluación formativa y sumativa. Evaluar los niveles de logros entendiendo que la formación es un proceso y que las competencias de salida deben mostrar un progreso frente a las de entrada.

### **¿Los recursos propuestos son necesarios y suficientes para el desarrollo del plan?**

Se evalúa la pertinencia de los recursos empleados, si son idóneos, si se deben replantear, si faltaron recursos para facilitar el proceso y la forma en que se suplieron algunas carencias. Para los programas de Derecho, buena parte de los recursos son bibliográficos, de modo que esta evaluación es necesaria para actualizar la bibliografía, lo cual supone la revisión del material disponible y del nuevo material en biblioteca. Las bases de datos y las suscripciones a revistas son un recurso que facilita el acceso a fuentes.

### **¿El tiempo planeado para contenidos, estrategias y evaluaciones fue suficiente?**

El plan propuesto partía de su viabilidad. Sin embargo, durante las semanas del semestre se va monitoreando la suficiencia del tiempo para el cumplimiento de las actividades y para el logro de las metas previstas. Esta evaluación es necesaria pues permite juzgar el desarrollo del semestre y las variaciones que deben incluirse para el siguiente.

### **¿Qué percepción tienen los participantes del desarrollo del programa?**

Generalmente, los estudiantes evalúan a los profesores, pero no siempre estas evaluaciones son revisadas a fondo por los profesores y no siempre dan cuenta de todos los elementos que se incluyeron en el proceso de mediación en el aula. De ahí la importancia de fomentar un escenario de discusión final para que los actores del proceso revisen su experiencia una vez concluido el plan de trabajo. Esto permite tener otra visión de las actividades y las estrategias y ajustarlas según la percepción de los participantes directos.

El propósito de las preguntas es orientar la evaluación de la experiencia; no son las únicas, de manera que se pueden ampliar según las particularidades del curso.

Las fases aquí propuestas y las preguntas orientadoras para el diseño de cada fase pretenden mostrar solo parte de la experiencia de reflexión en torno a la formación por competencias en el aula, no se debe perder de vista que el proceso didáctico es ante todo un proceso creativo, y que su planeación debe ser flexible, creativa y se debe evaluar el proceso y la posibilidad de innovar de acuerdo con los resultados obtenidos.

Hasta este punto se han presentado las etapas metodológicas en el proceso de diseño de unidades de aprendizaje por competencias. En lo que sigue, se examina la aplicación de dicho modelo en una experiencia de aula. En esta experiencia, las preguntas orientadoras en cada fase permitieron identificar algunos aspectos relevantes para proponer los elementos que se tuvieron en cuenta a lo largo del proceso de mediación. Como se indicó antes, no son las únicas preguntas, ni las definitivas, pues en cada proceso se debe considerar sus particularidades y sus necesidades a partir de los participantes y del contexto.

### **Hacia una unidad de aprendizaje por competencias: el caso del Seminario de Hermenéutica Jurídica**

El contexto de la experiencia que se presenta a continuación es la convocatoria de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Autónoma de Bucaramanga que en el Plan de Desarrollo 2008-2012 incluyó dentro de las prioridades de investigación el apoyo a proyectos cuya finalidad fuera propiciar mejores propuestas pedagógicas en la educación básica, tecnológica y profesional. Allí se expuso la propuesta de investigación que produjo las reflexiones que se presentan y que tenía como propósito promover la inclusión de estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias en investigación en los estudiantes del Seminario de Hermenéutica Jurídica de la línea de Derecho Económico en el programa de Derecho.

La propuesta parte del supuesto de que para superar dificultades en el proceso didáctico, en especial la capacidad para relacionar teoría y práctica, es preciso asumir un proceso de formación en competencias. La pregunta inicial se refiere al tipo de estrategias pedagógicas que deben diseñarse en el desarrollo del seminario de Hermenéutica Jurídica en el área de Derecho

Económico, con el fin de transformar las prácticas pedagógicas y de vincular procesos de investigación formativa que favorezcan procesos de mediación cuyo resultado sean aprendizajes significativos. Esa pregunta inicial condujo a la reflexión respecto al paso de la enseñanza de contenidos a la enseñanza en competencias, de manera que se descentró el problema inicial referido a las estrategias y se centró en el tema de las competencias. El proyecto de investigación se formuló en la línea de investigación de “Discusiones en torno a la enseñanza del Derecho”, del grupo de investigación en Teoría del Derecho y Formación Jurídica, adscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.<sup>1</sup>

A continuación, se presentan los resultados de la experiencia del trabajo realizado durante el primer año de ejecución del proyecto de investigación descrito y que permitieron trazar una ruta para la planeación de un microcurrículo en competencias.

## **Fase I: Planeación y diseño del microcurrículo**

### **¿Cuál es el perfil profesional del programa para el cual se diseña el microcurrículo?**

El perfil profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), ha sido revisado en varios momentos por los profesores que integran las diferentes líneas del programa. Como resultado de dichas discusiones se ha llegado al consenso de que el profesional egresado de la Facultad de Derecho de la UNAB:

(...) conoce e identifica las fuentes de la ciencia jurídica para aplicarlas en los asuntos propios de su disciplina, previa su interpretación crítica y razonada que conduzca a una argumentación congruente con los valores y principios propios del sistema jurídico-político, con prelación en la solidaridad social, el respeto de los derechos humanos, la diversidad en todas sus manifestaciones y la convicción de que el Derecho posee una proyección universal. (UNAB, 2012)

---

<sup>1</sup> Como ya se indicó, el proyecto contó con financiación interna de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y con la participación del profesor Carlos Andrés González León.

De igual forma, se establece en la información institucional que el egresado del programa de Derecho de la UNAB se caracterizará por:

- Defender la dignidad y los derechos fundamentales de las personas.
- Desarrollar su actividad profesional con respeto, ética, probidad y justicia.
- Asesorar, conciliar y negociar en cualquier ámbito del Derecho.
- Ser capaz de interpretar el Derecho actual en Colombia y el extranjero. (UNAB, 2012)

De estos elementos se deriva una orientación profesional preocupada por los elementos cognitivos, interpretativos y comunicativos, éticos y de responsabilidad profesional, de formación política y ciudadana, y por aspectos del perfil ocupacional.

En el perfil profesional del programa se valora la preocupación por la formación integral del egresado, se proponen las competencias básicas del abogado y se vincula a ellas la formación en derechos humanos y en valores como la tolerancia y la solidaridad, que concuerdan con los fines de la formación de todas las dimensiones humanas. Del perfil se infieren las competencias que deben desarrollarse en todos los ejes de trabajo del plan de estudios.

### **¿Qué lugar ocupa el microcurrículo dentro de la organización curricular?**

La valoración de las competencias básicas debe tener en cuenta el lugar del microcurrículo en la organización del plan de estudios. En el seminario de Hermenéutica Jurídica de la línea de Derecho Económico en el programa de Derecho, este se ubica en el nivel V y hace parte del área de formación disciplinar en la línea metodológica.

El plan de estudios de la Facultad de Derecho de la UNAB diseñó seis seminarios de formación para la investigación que hacen parte de la línea metodológica y pretenden formar para: la interpretación y comprensión del texto jurídico, en el Seminario de Hermenéutica; las técnicas y métodos de análisis jurisprudencial, en el Seminario de Análisis Jurisprudencial; la problematización conceptual en torno a las instituciones jurídicas de cada área, en el Seminario de Instituciones Jurídicas; la reconstrucción de los marcos teóricos orientadores de problemas jurídicos, en el Seminario de Escuelas Jurídicas;

y el estudio y aplicación de técnicas de análisis jurídico y sociojurídico como presupuesto metodológico para abordar con rigor y de manera sistemática problemas propios del Derecho, desde una mirada interdisciplinaria, en el Seminario de Técnicas de Análisis Sociojurídico. Estos seminarios buscan desarrollar competencias para la formulación de proyectos de investigación, en el último nivel en el seminario de Proyecto de Investigación.

En el componente flexible, el programa de Derecho ha previsto que los estudiantes que inician V Nivel puedan optar por desarrollar la línea metodológica en un área determinada, para profundizar en los problemas, métodos y técnicas de análisis, instituciones y escuelas de esa área. De ahí que los seminarios se ofrecen en las líneas de Público, Privado, Penal, Laboral y Derecho Económico y Comercial.

El Seminario de Hermenéutica Jurídica ocupa el primer lugar en los seminarios de cada área, y tiene como antecedentes el estudio y desarrollo de competencias ligadas a la formación profesional y disciplinar (ser disciplinado y profesional) y elementos del componente institucional que reafirman el compromiso con la formación de competencias para el ciudadano. De igual forma, los estudiantes abordan problemas de todas las áreas del Derecho, lo que les ha permitido tomar la decisión de orientar su formación en una de las líneas previstas.

La ubicación del seminario en el plan de estudios permite concluir que los estudiantes que están próximos a superar la mitad de su proceso de formación tienen un grado de madurez personal e intelectual que les permite apropiarse de categorías propias del Derecho para interpretar el mundo y asumir posiciones críticas sobre dicha realidad, con el fin de proponer alternativas a los problemas jurídicos y sociales.

### **¿Qué competencias básicas se deben desarrollar?**

El programa de Derecho ha previsto un plan de estudios en el que se buscan competencias para el ciudadano, disciplinado y profesional. En las primeras, que podríamos considerar las competencias para vivir con los otros, el programa se apoya en la oferta institucional que promueve su desarrollo, y que deben atravesar todo el plan de estudio.

Las competencias para ser disciplinado se promueven a partir de la línea metodológica con la fundamentación epistemológica requerida para abordar este saber. El fin de la línea metodológica es promover la formación para la investigación y atraviesa todo el programa mediante el análisis de problemas

y temas propios del profesional. El objeto de discusión de los seminarios gira en torno a las áreas más significativas del Derecho.

Así, el Seminario de Hermenéutica puede tener como eje central el desarrollo del proceso de formación en la competencia de comunicación y en investigación jurídica. La primera, en la medida en que se busca desarrollar competencias para la interpretación del derecho y la aplicación de técnicas para enunciar la forma en que se abordan determinados contenidos. El fruto de dicha interpretación debe poder traducirse (ejercicio de escritura) con el fin de ser comunicado.

Ahora bien, ¿por qué se interpreta? o ¿por qué es necesario interpretar? Hay varias respuestas a estas preguntas: se interpreta porque los textos del derecho no son claros y se deben poner en contexto respecto a los hechos. Defender esta tesis permite vincular la competencia comunicativa con la investigación jurídica. La capacidad para formular preguntas sobre la interpretación del texto, asumir un método para abordarlas y proponer diseños metodológicos adecuados para su desarrollo se logra mediante las competencias para la investigación (para el saber hacer). Estas dos competencias requieren de conocimientos jurídicos y que, de manera paralela, se sigan desarrollando competencias cognitivas. Además, se requiere un alto componente ético en la relación que se establezca con los demás participantes del proceso.

### **¿Cuáles son los componentes de la formación que se proponen según corresponda en el plan de estudios?**

En los currículos y los microcurrículos por competencias, la pregunta por las asignaturas y los temas deja de ser la pregunta central. Sin embargo, eso no significa que la definición de los temas y contenidos del proceso de formación pierda importancia. Lo interesante de la dinámica es que la actividad central del proceso pedagógico no depende solo del maestro y de los contenidos, sino de las competencias, estrategias y fines con que se aborda dicho contenido y que permitirá al estudiante abordar, de manera autónoma, otros contenidos similares.

Un estudiante de Derecho que ingresa al Seminario de Hermenéutica Jurídica tiene un tiempo limitado para abordar los componentes temáticos. Esto sucede también en los otros seminarios y en general en los demás escenarios en los cuales el conocimiento integra nuevos capítulos a su obra, de tal manera que el profesor mediador y el estudiante deben ser conscientes de la importancia de aplicar estrategias que superen la enseñanza de contenidos, pues es

casi imposible abordar todas las temáticas de un área de estudio. Cuando un estudiante aborda un tema debe apropiarse de los contenidos pertinentes, pero debe, sobre todo, apropiarse de las competencias para poder abordar cualquier otro contenido por su propia cuenta y en relación con los distintos campos de aplicación ligados al ejercicio profesional. Un abogado se diferencia de otro profesional en que tiene las competencias básicas para comprender el derecho de hoy, el que aprendió como estudiante en la facultad, y el derecho futuro, en su Estado o en cualquier Estado, y esto es posible porque ha desarrollado las competencias para interpretar, conocer, comunicar, investigar y resolver problemas en torno al derecho.

Esta es la razón por la que la pregunta sobre los contenidos que deben abordarse debe considerar que el tiempo en el aula es limitado, que las actividades de trabajo independiente también lo son, y que el aprendizaje es una experiencia que no termina en una unidad, pues continúa una vez los estudiantes sean profesionales. Con estos presupuestos, las unidades temáticas deben privilegiar contenidos pertinentes, especialmente aquellos orientados a desarrollar competencias para continuar de manera permanente y autónoma el proceso de formación, creación, innovación y aplicación de saberes en los diferentes contextos.

Para el caso del Seminario de Hermenéutica Jurídica, en la línea de Derecho Económico, en la selección de contenidos se consideraron dos momentos. El primero se refiere al objeto de estudio de la hermenéutica y el segundo, a las relaciones entre derecho y economía, del cual se desprende una herramienta para interpretar el derecho, como resulta del Análisis Económico del Derecho (AED).

Para el primer componente, se propone el siguiente problema orientador: ¿por qué interpretar? Los contenidos temáticos que se proponen son: abordar el objeto de la hermenéutica jurídica; defender la tesis del derecho como un escenario propio de la interpretación en la relación lenguaje-derecho; y proponer los elementos para elaborar la distinción entre argumentar y demostrar.

Para el diseño del segundo eje temático, la pregunta orientadora fue: ¿qué teorías, métodos y técnicas de interpretación han orientado la labor del intérprete? Los temas propuestos centraron la discusión en torno a los modelos de interpretación jurídica, entre los que están los modelos deductivos, los modelos de libre jurisprudencia, los modelos del siglo xx y los aportes de la discusión contemporánea.

El segundo componente parte del siguiente problema: ¿qué tipo de relaciones se establecen entre derecho y economía que contribuyan a la in-

interpretación del derecho? Aquí se abordan los temas referidos al objeto de estudio del Derecho Económico en varios aspectos, como la intervención del Estado en la economía (interpretación de normas de orden público) y el análisis económico del derecho.

### ¿Qué estrategias didácticas se proponen?

Con miras al desarrollo de las competencias, en un proceso de mediación que favorezca aprendizajes significativos y colaborativos, se proponen las estrategias de lectura y escritura y el aprendizaje basado en problemas, que son estrategias que permiten adelantar procesos de formación para la investigación.

*La lectura comprensiva y la composición de textos:* puede entenderse como “un proceso en el que el lector interactúa con el texto y el contexto” (Corredor, Pérez & Arbeláez, 2009, p. 112). La lectura comprensiva es una actividad de construcción que requiere conocimientos previos, de interpretación y de actividades de control del proceso de lectura para valorar la comprensión. Todo proceso de lectura debe proporcionar los elementos para conducir al lector a la composición de textos.

La lectura de textos que originen composiciones, como elemento para fortalecer la escritura y como trabajo independiente, facilita los procesos de enseñanza. Además, permite adelantar un proceso de formación en las competencias comunicativas, pues los estudiantes realizan procesos de habla, escucha, lectura, interpretación y escritura, y a su vez contribuye en el desarrollo de competencias cognitivas.

*Aprendizaje basado en problemas (ABP):* esta estrategia fomenta un aprendizaje autónomo y significativo en el que, a partir de los conocimientos previos y del análisis y selección de información relevante, los estudiantes pueden construir una propuesta de solución argumentada a la situación estudiada que puede ser seleccionada por ellos mismos para responder a las necesidades de la unidad de aprendizaje. De igual modo, permite desarrollar habilidades para el trabajo en equipo.

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia que integra distintas actividades y que permite el desarrollo de competencias cognitivas, pues su aplicación permite reflexionar sobre saberes propios de la disciplina que pueden ser previos y que se integran con los nuevos saberes. El planteamiento de la respuesta al problema objeto de estudio debe construirse mediante una adecuada capacidad de análisis y síntesis. En este proceso se desarrollan competencias

actitudinales ya que el desarrollo de la estrategia, por trabajarse en equipo, permite adquirir la capacidad para trabajar en grupos heterogéneos en los que se puede reconocer al otro y valorar sus puntos de vista incluso cuando tenga una posición diferente a la propia. Además, permite que los estudiantes valoren la reflexión de problemas del contexto a partir de las corrientes de pensamiento sobre las que están reflexionando como parte de su formación.

Esta estrategia favorece el desarrollo de competencias investigativas y propositivas, pues la dinámica busca que los estudiantes se atrevan a construir una solución al problema, luego de realizar diferentes etapas de análisis que suponen rigor en el abordaje de fuentes y la utilización de un enfoque teórico para abordar el problema. Para el caso del seminario se ha propuesto el análisis económico del derecho como enfoque para el análisis de los problemas objeto de estudio.

### **¿Qué estrategias e instrumentos de evaluación deben proponerse?**

Se propuso desarrollar una estrategia de evaluación que valorara: las condiciones de ingreso de los estudiantes; el trabajo colaborativo y autónomo en el desarrollo de la unidad de aprendizaje; el seguimiento del progreso en el logro de competencias durante todo el proceso; y la comprensión, habilidades y destrezas.

Para desarrollar este componente en el Seminario de Hermenéutica Jurídica en la línea de Derecho Económico, se propuso una matriz que relaciona los elementos del proceso de evaluación en todos los momentos del proceso de mediación.

Se tomará como referente, para la exposición de esta etapa de la experiencia de aula, el contenido del tercer bloque temático referido a la pregunta: ¿qué tipo de relaciones se establecen entre derecho y economía? En este nivel se desarrollaron dos líneas de trabajo: Intervención del Estado en la economía (interpretación de normas de orden público) y El análisis económico del derecho.

Para la perspectiva del análisis económico del derecho, como tema del análisis, la estrategia pedagógica adoptada es el APB. La ruta para evaluar las competencias que se pretendían desarrollar para este apartado fue la siguiente:

Actores	Competencias	Indicadores de resultado	Criterios de medición	Instrumentos
<b>Momento</b>	<b>Evaluación diagnóstica</b>			
Heteroevaluación	<p>Cognitivas:</p> <p>a. Capacidad para identificar los fundamentos de Economía pertinentes para la comprensión del fenómeno de lo jurídico.</p> <p>b. Capacidad para comprender las fuentes y las instituciones del Derecho que guardan relación directa con la Economía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconoce conceptos claves de la economía que impactan al derecho.</li> <li>✓ Identifica instituciones sociales con contenido económico, desde la familia hasta el Estado.</li> <li>✓ Comprende elementos del mandato constitucional que tienen contenido económico.</li> <li>✓ Identifica quiénes son los sujetos competentes para emitir normas de contenido económico.</li> </ul>	<p>a. Comprensión de texto.</p> <p>b. Organización de conceptos.</p> <p>c. Coherencia en la justificación de afirmaciones.</p>	<p>a. Cuestionario: prueba objetiva con respuesta corta.</p>
	<p>Comunicativas:</p> <p>capacidad para leer y comprender un texto jurídico a partir de las nociones y las instituciones económicas que inciden en su desarrollo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprende el problema planteado por el autor, la tesis y los argumentos para sustentarla.</li> </ul>	<p>a. Comprensión de texto.</p> <p>b. Identificación del problema.</p> <p>c. Identificación de la tesis.</p> <p>d. Jerarquización de premisas que sustentan la tesis.</p>	<p>a. Prueba objetiva, preguntas de selección múltiple.</p>
	<p>Investigativas:</p> <p>capacidad para conocer e identificar los métodos y técnicas de investigación jurídica y sociojurídica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica problemas que puedan ser abordados como objetos de investigación jurídica desde la óptica de sus relaciones con la economía.</li> <li>✓ Reconoce aspectos metodológicos necesarios en un proyecto de investigación jurídica desde su relación con la economía.</li> </ul>	<p>a. Pertinencia</p> <p>b. Relaciona problemas con los objetivos.</p> <p>c. Identifica técnicas y enfoques pertinentes.</p>	<p>Prueba escrita: composición de texto expositivo.</p>

*Continúa*

Actores	Competencias	Indicadores de resultado	Criterios de medición	Instrumentos
<b>Momento</b>	<b>Evaluación formativa</b>			
Heteroevaluación	Cognitivas: Capacidad para identificar el AED como una herramienta hermenéutica que utiliza los criterios de la economía para interpretar el derecho en sus diferentes campos de aplicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprende los conceptos sobre el AED como estrategia de interpretación de las instituciones jurídicas.</li> <li>✓ Comprende las teorías y métodos empíricos de la economía como categorías de análisis para las instituciones claves del sistema jurídico.</li> </ul>	<p>a. Comprensión de texto.</p> <p>b. Organización de conceptos.</p>	Prueba escrita: composición de texto expositivo (Marco teórico)
	Investigativas: capacidad para proponer problemas jurídicos cuyo enfoque de análisis se haga a partir del AED.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Plantea y formula problemas jurídicos de investigación que pueden ser abordados desde la óptica del AED</li> <li>✓ Formula proyectos en los que se diseña la estrategia metodológica para abordar los problemas propuestos.</li> <li>✓ Interpreta las instituciones jurídicas a la luz de las herramientas propuestas por el AED.</li> <li>✓ Identifica la pertinencia de abordar problemas de interpretación del Derecho desde el AED.</li> </ul>	<p>a. Coherencia en la formulación de problemas – objetivos e hipótesis.</p> <p>b. Pertinencia de diseño metodológico.</p> <p>c. Coherencia en el diseño de protocolos.</p> <p>d. Manejo de fuentes bibliográficas.</p>	Prueba escrita: Elaboración de proyecto. Portafolio: permite reunir las entregas en torno a la construcción del proyecto y las diversas etapas de su desarrollo.
	Comunicativas: capacidad para componer textos argumentativos en torno al problema propuesto y las diferentes etapas para el desarrollo de la metodología de análisis propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Argumenta las tesis alrededor del problema propuesto desde la perspectiva del AED.</li> <li>✓ Construye argumentos coherentes con la metodología y enfoque propuestos.</li> </ul>	<p>a. Coherencia en la composición.</p> <p>b. Pertinencia de fuentes.</p> <p>c. Argumentación sobre las tesis.</p> <p>d. Justificación de las conclusiones.</p> <p>e. Claridad conceptual.</p>	Prueba escrita: composición de textos argumentativos. Prueba oral: Exposición de avances.
	Éticas y de responsabilidad profesional: capacidad para interactuar con los participantes del seminario en un plano de reconocimiento y respeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promueve escenarios de diálogo y participación en un plano de reconocimiento y tolerancia.</li> <li>✓ Participa colaborativamente en el desarrollo de todas las actividades del seminario, cuidando del estricto cumplimiento de roles y tareas asignadas en los momentos acordados.</li> <li>✓ Hace uso de lenguaje pertinente cuando se dirige a los participantes del seminario o se refiere a las personas de los casos objeto de estudio.</li> </ul>	<p>a. Respeto en el uso de la palabra.</p> <p>b. Cumplimiento en actividades y horarios.</p> <p>c. Uso adecuado de expresiones y actos de habla en su relación con los participantes o intervinientes.</p>	Observación. Reporte mediante tabla de cotejo.

*Continúa*

Actores	Competencias	Indicadores de resultado	Criterios de medición	Instrumentos
Co-evaluación	Cognitivas: capacidad para comprender los presupuestos conceptuales del AED y la forma en que se estructuran como herramienta de interpretación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aporta elementos de análisis pertinentes para la comprensión del problema propuesto.</li> <li>✓ Identifica fuentes apropiadas para abordar el problema propuesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pertinencia</li> <li>b. Coherencia en la presentación de ideas y propuestas.</li> </ul>	Prueba oral: tabla de cotejo
	Comunicativas: capacidad de redactar y exponer textos argumentativos para la interpretación de los problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construye a partir de los resultados de la búsqueda y análisis de fuentes textos que dan cuenta de dicho análisis.</li> <li>✓ Expone con claridad los avances de la indagación propuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Capacidad de síntesis.</li> <li>b. Coherencia.</li> <li>c. Dominio del tema.</li> <li>d. Claridad conceptual.</li> </ul>	Prueba oral: tabla de cotejo
	Investigativas: capacidad para aportar en la formulación del problema y contribuir a la construcción del diseño metodológico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aporta bibliografía pertinente en la formulación del problema.</li> <li>✓ Identifica acciones necesarias, encaminadas al cumplimiento de los objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pertinencia en las fuentes.</li> <li>b. Viabilidad y necesidad de acciones.</li> </ul>	Prueba oral: tabla de cotejo
	Ética y de responsabilidad profesional: capacidad para promover el ejercicio responsable de las actividades a cargo del equipo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interactúa con todos los integrantes del equipo de trabajo.</li> <li>✓ Reconoce los aportes de sus compañeros.</li> <li>✓ Valora las recomendaciones de sus compañeros.</li> <li>✓ Atiende los compromisos para el desarrollo de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Respeto y cordialidad en las relaciones interpersonales.</li> <li>b. Capacidad crítica</li> <li>c. Capacidad de autocritica.</li> <li>d. Autonomía y responsabilidad.</li> </ul>	Prueba oral: tabla de cotejo

*Continúa*

Actores	Competencias	Indicadores de resultado	Criterios de medición	Instrumentos
Auto-evaluación	Cognitivas: capacidad para establecer relaciones entre derecho y economía cuando se plantean problemas de interpretación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprende los conceptos alrededor del AED.</li> <li>✓ Identifica dificultades y fortalezas en la comprensión de teorías y métodos empíricos de la economía como categorías de análisis para las instituciones claves del sistema jurídico.</li> </ul>	a. Comprensión de textos. b. Capacidad de síntesis.	Prueba escrita: prueba objetiva de respuesta corta.
	Comunicativas: capacidad para identificar el AED como corriente pertinente para la interpretación de problemas jurídicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aborda el problema jurídico a partir del enfoque del AED.</li> </ul>	a. Comprensión de textos. b. Síntesis.	Prueba escrita: prueba objetiva de respuesta corta.
	Investigativas: capacidad para formular problemas jurídicos y diseños metodológicos para abordarlos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprende cada una de las etapas del diseño metodológico.</li> </ul>	a. Comprensión. b. Coherencia.	Prueba escrita: prueba objetiva de respuesta corta.
	Ética y responsabilidad profesional: capacidad para asumir de manera responsable las labores que se le encomienda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valora su papel en el trabajo propuesto.</li> <li>✓ Ejerce control en torno al cumplimiento de las actividades por parte de sus compañeros.</li> </ul>	a. Capacidad crítica. b. Capacidad autocrítica.	Prueba escrita: prueba objetiva de respuesta corta.
<b>Momento</b>	<b>Evaluación sumativa</b>			
Heteroevaluación	Cognitivas: capacidad para comprender y aplicar el AED como una herramienta de interpretación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica los presupuestos conceptuales del AED.</li> <li>✓ Relaciona categorías conceptuales con situaciones concretas de la práctica jurídica.</li> <li>✓ Explica los resultados de la interpretación mediante conceptos del AED.</li> </ul>	a. Comprensión. b. Establece relaciones conceptuales coherentes. c. Capacidad de síntesis.	Prueba escrita: informe resultado trabajo de aplicación. Valoración cuantitativa: 20
	Investigativas: capacidad para formular problemas, diseñar estrategias metodológicas y obtener resultados en procesos de formación para la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formula problemas jurídicos de interpretación.</li> <li>✓ Identifica marcos conceptuales y teóricos pertinentes desde el AED.</li> <li>✓ Diseña estrategias metodológicas.</li> <li>✓ Planea procedimientos viables para abordar los problemas propuestos.</li> </ul>	a. Coherencia y pertinencia del trabajo realizado. b. Cumplimiento de los objetivos. c. Pertinencia de los resultados. d. Utilización de los recursos. e. Pertinencia de los procesos.	Prueba escrita: informe resultado trabajo de aplicación. Valoración cuantitativa: 30
	Comunicativas: capacidad para elaborar textos jurídicos y exponer oralmente y por escrito los resultados de las formulaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Argumenta en defensa de la tesis propuesta como solución al problema planteado.</li> <li>✓ Expone argumentativamente los resultados del trabajo de aplicación.</li> </ul>	a. Claridad y coherencia lógica y conceptual. b. Dominio del tema. c. Uso adecuado de recursos.	Prueba oral: Exposición: informe resultado de aplicación. Valoración cuantitativa: 20

*Continúa*

Actores	Competencias	Indicadores de resultado	Criterios de medición	Instrumentos
Co-evaluación	Investigativas: capacidad para problematizar en torno a los ejes temáticos propuestos y aplicar estrategias metodológicas pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contribuye activamente en la formulación de problemas, hipótesis y objetivos.</li> <li>✓ Comprende el proceso de diseño metodológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Claridad conceptual.</li> <li>b. Manejo de fuentes.</li> <li>c. Sistematización de la información.</li> </ul>	Prueba escrita: Tabla de cotejo <hr/> Valoración cuantitativa: 15
	Comunicativas: capacidad para trabajar en equipo y cumplir con responsabilidades asignadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promueve y emplea medios de comunicación eficaces y respetuosos para el desarrollo del trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Planea estrategias de comunicación.</li> <li>b. Desarrolla actividades de trabajo colaborativo.</li> </ul>	Prueba escrita: Tabla de cotejo <hr/> Valoración cuantitativa: 15

### ¿Con qué recursos se cuenta?

Para el desarrollo del seminario se cuenta con recursos físicos: un aula de clase; recursos técnicos: equipos de audio visuales; recursos bibliográficos: material disponible en la biblioteca; recursos electrónicos: bases de datos y acceso a la web.

## Fase II: Ajustes al microcurrículo en el campo

### ¿Qué caracteriza a los estudiantes participantes del curso?

Los estudiantes que inician sus seminarios en la línea de Derecho Económico cursan quinto semestre. Según el plan de estudios los estudiantes pueden optar por continuar su proceso de formación para la investigación y profundización del área metodológica en el Derecho Económico. Quienes optan por esta línea tienen afinidad con temas relacionados con la economía y la administración. En dos semestres se ha contado con la participación de estudiantes que cursan simultáneamente carreras como Administración de Empresas y Contaduría Pública (en este nivel algunos estudiantes ya están vinculados al mundo laboral).

En este nivel de escolaridad se identifican algunos problemas de lectura y escritura de los estudiantes. Las actividades de discusión en los seminarios requieren de altos niveles de exigencia en la comprensión lectora, pues suponen la comprensión de problemas, tesis y argumentos, la evaluación de procesos de construcción y composición de textos desde el proceso de lectura, así como la capacidad de relacionar los contenidos con problemas del contexto o escenario problema de la época. En esta actividad se observan dificultades en la aplicación de la estrategia planteada.

### **¿Qué competencias han desarrollado y qué conocimientos tienen los participantes? y ¿qué competencias y conocimientos desarrollan durante el periodo de formación?**

En relación con el Seminario de Hermenéutica Jurídica en la línea de Derecho Económico, los estudiantes han desarrollado predominantemente competencias cognitivas, interpretativas y comunicativas en la formación disciplinar y profesional. Y competencias axiológicas en la formación institucional.

Como conocimientos previos, se estudian fundamentos de economía y derecho constitucional económico. En relación con la formación para la investigación, abordan el estudio de la lógica y la epistemología y metodologías de investigación. Estas áreas buscan el desarrollo de competencias investigativas y cognitivas necesarias para el Seminario de Hermenéutica en la línea de Derecho Económico y para los seminarios en general. Al mismo tiempo, los estudiantes toman un curso de Filosofía del Derecho y de Hacienda Pública que facilitan la comprensión de los problemas propuestos como ejes temáticos en el seminario.

### **¿Qué elementos del microcurrículo se reevalúan o se rediseñan?**

En este nivel se identifican algunos problemas de lectura y escritura de los estudiantes. Las actividades de discusión de los seminarios requieren de altos niveles de exigencia en los procesos de comprensión lectora, suponen la comprensión de problemas, tesis y argumentos y la evaluación de procesos de construcción y composición de textos desde el proceso de lectura, así como la capacidad de relacionar los contenidos con problemas del contexto o problemas de época.

En esta actividad se observan dificultades en la aplicación de la estrategia. Esta situación es recurrente en varios espacios de la educación superior.<sup>2</sup> La evaluación de diagnóstico permitió detectar algunos problemas de lectura, por lo cual fue necesario hacer ejercicios de lectura y escritura para identificar puntos críticos, debilidades y fortalezas con el fin de mejorar la lectura y la escritura. La decisión que se tomó, a partir del análisis de la situación identificada, fue reforzar la estrategia de lectura y escritura para fortalecer el trabajo posterior con ABP.

---

<sup>2</sup> En una investigación cuyos resultados se divulgaron en el 2005, la profesora Cisneros, de la Universidad Tecnológica de Pereira, señalaba, al analizar el problema de las deficiencias en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, que estos “a pesar de que han asimilado mecanismos para leer y escribir, no son capaces de aprender leyendo ni son capaces de aprender a partir del texto escrito y esto está incidiendo no solamente en el bajo rendimiento académico de los estudiantes sino en las imposibilidades de simbolización del discurso argumentado” (Cisneros, 2005, p. 17).

### Fase III: Evaluación de la experiencia

#### ¿Cómo se puede describir el proceso de aplicación de las estrategias propuestas?

En el eje temático que se desarrolló en el acápite de evaluación, el contenido del tercer bloque temático se refería a la pregunta por el tipo de relaciones que se establecen entre derecho y economía. En este nivel se desarrollaron dos líneas de trabajo: Intervención del Estado en la economía (interpretación de normas de orden público); y la perspectiva del análisis económico del derecho. La estrategia que se propuso fue el aprendizaje basado en problemas (ABP) y suponía un proceso previo de lectura comprensiva y escritura de textos. El ABP tiene un alto grado de complejidad, lo que supone un doble proceso de planeación del profesor y de los estudiantes.

En el contenido propuesto, el AED se toma como una herramienta de interpretación en construcción que emplea los criterios de la microeconomía y la econometría, y las categorías de análisis que estas suponen, para interpretar el derecho y los campos de aplicación del saber del derecho. Esta concepción requiere comprender el derecho como una perspectiva que integre, en el análisis de problemas jurídicos, instituciones económicas que impactan el ámbito jurídico. Se parte de la premisa de que hay una fuerte relación entre derecho y economía y que las categorías de análisis de la economía permiten interpretar las normas jurídicas para una mejor comprensión.

Para el seminario se propone abordar el AED más allá de las competencias cognitivas y abordar un problema concreto que sea interesante para los participantes y que permita proponer perspectivas para el análisis del problema jurídico a partir de una propuesta metodológica construida a la luz del AED.

Para la selección de los problemas de interpretación que serían objeto de estudio se partió de la base de que las relaciones entre derecho y economía no se dan únicamente en la esfera de problemas de Derecho Mercantil o de intervención del Estado en la economía. Esto se hizo con el fin de priorizar temas que provocaran controversia y que permitieran cautivar la atención de los participantes, asumir el reto de establecer una relación entre teoría y práctica y favorecer aprendizajes significativos.

Se parte de elegir situaciones problema con dos criterios: el primero, situaciones en las que se identifiquen problemas de interpretación y que sean tomadas del contexto jurídico y social colombiano o regional, en el cual es

clave la revisión del impacto y de los efectos de regulaciones (institucionales o no) sobre temas controvertidos; y el segundo, que en dicha situación problema se puedan identificar relaciones con asuntos de contenido económico. Se propusieron varios problemas que se construyeron por iniciativa de los participantes con orientación del profesor mediador:

- ¿Debe legislarse en torno al derecho de las personas que integran la comunidad LGBTI<sup>3</sup> a contraer matrimonio? En este caso, el contexto es la discusión que se ha desarrollado en la esfera judicial sobre la igualdad de las parejas del mismo sexo y que incluye la interpretación del concepto de familia. El referente del análisis económico permite proponer razones para interpretar el matrimonio como un contrato del que surgen obligaciones económicas y la familia como una unidad de producción en la que se invierten recursos.
- ¿Deben otorgarse derechos patrimoniales a las parejas que conviven en unión libre sin que una de ellas hubiera disuelto su vínculo matrimonial anterior? El referente es la legislación que impone requisitos para el surgimiento de la unión marital de hecho, y casos en los que las parejas que conviven tienen problemas al disolver sus uniones de manera contenciosa. Se propone identificar razones sobre los presupuestos económicos que permitan interpretar la norma para proponer soluciones a las situaciones fácticas.
- ¿Está obligado el Estado colombiano a asumir los costos del acceso a los servicios de salud? Se parte de la discusión en torno a la justicia-bilidad de los derechos y a la teoría de la maximización de recursos. El acceso a la salud es un derecho que impone altos costos que el sistema de salud no consagra. ¿Qué razones se deben tener en cuenta en la interpretación en torno a los alcances del derecho a la salud en un sistema restringido como el que proponen los planes obligatorios de salud administrados por las entidades prestadoras del servicio? Este problema permite evidenciar que el AED es una estrategia de interpretación pero que no debe tomarse de manera prescriptiva. El intérprete puede, y en algunos casos debe, tomar en cuenta argumentos económicos (las consecuencias económicas) en la comprensión del

---

<sup>3</sup> Lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales.

problema pero tiene que ponderar los valores que deben prevalecer en la interpretación que oriente la solución al problema.

Estos y otros problemas se formularon a partir del conflicto de interpretación que surge entre las normas vinculadas a los problemas propuestos y bajo la premisa de que el AED constituye una alternativa para ofrecer argumentos en la toma de decisiones. El referente de los problemas propuestos fue el contexto normativo nacional y de situaciones fácticas concretas. De igual forma, como referente teórico para el planteamiento de los problemas, se tomó el texto de Richard Posner, *Análisis económico del derecho* (2000).

El proceso de aplicación de la estrategia se puede describir en los siguientes términos:

<b>Planeación de la estrategia</b>	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fomentar el trabajo autónomo y colaborativo.</li> <li>✓ Favorecer el aprendizaje significativo.</li> <li>✓ Desarrollar habilidades para el trabajo en grupo.</li> <li>✓ Propiciar escenarios para relacionar teoría y práctica.</li> <li>✓ Establecer elementos para relacionar conocimientos previos con los nuevos.</li> </ul>
Competencias:	<p><b>Cognitivas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidad para identificar el AED como una herramienta hermenéutica que utiliza los criterios de la economía para interpretar el derecho y sus campos de aplicación.</li> <li>✓ Capacidad para establecer relaciones entre derecho y economía cuando se plantean problemas de interpretación.</li> </ul> <p><b>Investigativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidad para proponer problemas jurídicos cuyo enfoque de análisis se haga a partir del AED.</li> <li>✓ Capacidad para aportar en la formulación de problemas y contribuir en la construcción del diseño metodológico para su abordaje.</li> <li>✓ Capacidad para obtener resultados en procesos de formación para la investigación coherentes con el diseño metodológico.</li> </ul> <p><b>Comunicativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidad para componer textos argumentativos en torno al problema propuesto y a las diferentes etapas para el desarrollo de la metodología de análisis propuesta.</li> <li>✓ Capacidad para componer y exponer textos argumentativos pertinentes para la interpretación de los problemas propuestos a partir del AED.</li> <li>✓ Capacidad para elaborar textos jurídicos y exponer de manera oral y escrita los resultados de las formulaciones propuestas.</li> </ul> <p><b>Éticas y de responsabilidad profesional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidad para interactuar con los participantes del seminario en un plano de reconocimiento y respeto.</li> <li>✓ Capacidad para promover el ejercicio responsable de las actividades a cargo del equipo.</li> </ul>

*Continúa*

<p>Planeación de la estrategia</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de los criterios de selección del problema: la elección del problema corresponde a los participantes del seminario, que deberán tener en cuenta:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Que debe tratarse de una situación fáctica del orden nacional o local que vincule normas cuya interpretación resulte conflictiva.</li> <li>b. Que debe poder identificarse en dicha situación algún tipo de relación entre derecho y economía.</li> </ol> </li> <li>2. Una vez se presentan las propuestas de problema los participantes pueden agruparse en equipos a partir de la afinidad de problemas propuestos. Los equipos no deben estar integrados por más de cuatro participantes.</li> <li>3. Formulación del proyecto:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Cada equipo debe plantear el problema de investigación a partir de la revisión de los antecedentes del problema.</li> <li>b. El equipo debe proponer una hipótesis de trabajo.</li> <li>c. Una vez planteado el problema se deben proponer los objetivos para su desarrollo. Los objetivos deben suponer la construcción del marco jurídico, del marco teórico y el análisis del instituto jurídico en dichos marcos.</li> <li>d. Con base en los objetivos se diseña el esquema metodológico.</li> <li>e. Cada equipo tienen un cronograma con base en el plan de trabajo previsto para el seminario.</li> </ol> </li> <li>4. Divulgación de resultados con informe escrito y en presentación oral.</li> <li>5. Evaluación de resultados.</li> </ol>
<p>Trabajo de los estudiantes</p>	<p>Los estudiantes deben realizar un proceso de trabajo colaborativo mediante:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Organización de grupos.</li> <li>b. Análisis del problema.</li> <li>c. Organización de la búsqueda de la información.</li> <li>d. Planteamiento de hipótesis.</li> <li>e. Elaboración de informe.</li> <li>f. Socialización de resultados.</li> <li>g. Evaluación del proceso.</li> </ol> <p>De igual forma, los estudiantes deben planear el trabajo autónomo que supone:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Búsqueda y análisis de información.</li> <li>b. Composición de textos.</li> <li>c. Preparación de informes.</li> </ol>

### **¿Los resultados de la evaluación previa o diagnóstica fueron coherentes con los resultados durante el período de estudio?**

Los resultados de la evaluación diagnóstica permitieron evidenciar problemas en los procesos de lectura y escritura. Algunos de esos resultados facilitaron ejercicios de mejoramiento que focalizaron el trabajo inicial antes de que se diera paso a la estrategia de ABP. Los resultados de la evaluación previa fueron coherentes y permitieron que la evaluación formativa mostrara los avances en el proceso.

## **¿Qué dificultades y fortalezas se identificaron en el proceso de aplicación del microcurrículo, a nivel de estrategias pedagógicas y evaluación, y qué estrategias deben incluirse o retirarse?**

### **Fortalezas**

- La estructura del seminario está diseñada para un encuentro pedagógico semanal de dos horas, con cuatro horas de trabajo independiente. Este diseño favorece el trabajo autónomo pues los participantes, que realizan tareas previamente concertadas, pueden gestionar el uso adecuado del tiempo.
- En relación con la estrategia de ABP, la autonomía para la selección de los problemas, según los criterios establecidos, garantizó el interés de los equipos de trabajo en las actividades para proponer argumentos para defender las hipótesis de trabajo.
- El ABP permite acercar al estudiante a las fuentes directas, mediante la búsqueda y la indagación de fuentes actualizadas y pertinentes a los problemas propuestos.
- Las estrategias de evaluación formativa permitieron identificar acciones para mejorar procesos de lectura y escritura, pues los estudiantes comprendieron sus dificultades en sus procesos de lectura comprensiva y escritura de textos argumentativos.
- La coevaluación permitió desarrollar actividades de control en los equipos de trabajo que fortalecieron el trabajo colaborativo.

### **Debilidades**

- El proceso de escritura requiere mayor disciplina, con el fin de cumplir los objetivos.
- Las actividades de consulta con base en datos aún no constituyen una fortaleza, lo que hace que se pierdan recursos.
- Las dificultades frente al acceso a literatura en otro idioma limitan el acceso a fuentes, que en el caso del AED están principalmente en inglés.

### **¿Qué relaciones con otras cátedras y dependencias de la institución favorecen el desarrollo del proceso pedagógico y qué relaciones deben fortalecerse?**

Las unidades de aprendizaje correspondientes al área de Derecho Económico, como fundamentos de economía y derecho constitucional económico, permitieron el desarrollo de competencias cognitivas que facilitaron la apropiación de los nuevos conocimientos propuestos para el seminario. De igual forma, el desarrollo simultáneo del curso de Filosofía del Derecho permitió el análisis de problemas desde perspectivas multidisciplinares. La biblioteca proporcionó bases de datos que facilitaron el proceso de acercamiento a este recurso.

### **¿Qué niveles de competencias se alcanzaron?**

Las estrategias propuestas tuvieron un desarrollo exitoso. Los resultados de la evaluación revelaron un proceso pedagógico cuyo resultado fueron las competencias propuestas. Respecto a las competencias se consideró lo siguiente:

*Frente a las competencias cognitivas.* Un primer ejercicio de evaluación formativa mostró algunas dificultades de comprensión del AED como herramienta de interpretación. La forma en que se han hecho aplicaciones del AED, como una herramienta prescriptiva que orienta la toma de decisiones y que ha justificado la adopción de decisiones que resultan eficientes en términos económicos, prevaleció durante algunos niveles del proceso.

La concepción consecuencialista que valora la corrección de una decisión jurídica a partir de criterios económicos que favorezcan resultados eficientes ha sido desarrollada por algunos sectores del AED, lo cual supone válida dicha visión. Esta concepción ha sido el centro de críticas, sobre todo a partir del discurso de los derechos humanos. Sin embargo, estas aplicaciones no constituían el objeto de estudio planeado para el seminario pues solo se proponía tomar el AED como una herramienta de interpretación, bajo el supuesto de que las interpretaciones que se derivan del AED no necesariamente tienen que ser las que orienten los problemas analizados. Se parte de la base de que a la interpretación jurídica debe integrarse el análisis de otros supuestos, como el que aporta el discurso de los derechos y las garantías previstas en el Estado Social de Derecho.

Una vez superado este nivel, se observó la capacidad para identificar el AED como una herramienta hermenéutica que utiliza los criterios y conceptos propios de la economía para interpretar el derecho en sus campos de aplica-

ción, que pueden ir desde la regulación de las relaciones familiares hasta la intervención del Estado en la economía.

Este desarrollo cognitivo está ligado a la capacidad de establecer relaciones entre derecho y economía, lo cual facilita el desarrollo de pensamiento sistémico y el diálogo de saberes.

*Frente a las competencias para la investigación.* Un primer acercamiento a la formulación de problemas en la etapa de diagnóstico permitió a algunos participantes proponer problemas que posteriormente, al abordar la literatura propuesta, permitió desarrollar la capacidad para plantear y formular dichos problemas jurídicos a partir del enfoque del AED.

La revisión de conocimientos y competencias previas en torno al diseño de proyectos hizo posible el desarrollo de la capacidad lógica y de ordenamiento de procesos para la formulación del diseño metodológico, que facilitara el abordaje del problema propuesto.

Las hipótesis y los objetivos permitieron desarrollar significativos niveles de logro frente a la capacidad para obtener resultados en procesos de formación para la investigación pues los resultados fueron coherentes con el diseño metodológico.

*Frente a las competencias comunicativas.* El trabajo de formulación y desarrollo del diseño metodológico para abordar el problema y la simultánea composición de textos que dieran cuenta de los avances, permitieron observar la capacidad para componer textos argumentativos en torno al problema propuesto y a los avances en el desarrollo de la metodología de análisis y de las herramientas conceptuales construidas a partir del AED. La etapa de escritura permitió desarrollar competencias para la comunicación escrita. Las actividades de presentación de resultados que se desarrollaron mediante exposiciones permitieron desarrollar competencias de comunicación oral.

*Frente a las competencias éticas y de responsabilidad profesional.* Se presentaron importantes avances en este aspecto, pues la dinámica de la estrategia permitió desarrollar un ambiente de trabajo colaborativo entre los participantes, lo cual mejoró la capacidad para interactuar de manera ordenada y bajo un plano de respeto con los participantes del seminario.

En este logro la coevaluación fue clave para promover el ejercicio responsable de todas las actividades a cargo del equipo de trabajo. La coevaluación permitió el desarrollo de dinámicas de autorregulación del desarrollo de las tareas y procesos de los equipos.

### **¿Los recursos disponibles eran necesarios y suficientes para el desarrollo del plan?**

Los recursos que se propusieron eran necesarios, pero la bibliografía fue limitada porque muchos textos se encuentran en otros idiomas y la falta de competencia en el manejo de otras lenguas de algunos participantes restringió el acceso a fuentes. De igual forma, la falta de consulta de bases de datos restringió el hallazgo de información bibliográfica.

### **¿Fue suficiente el tiempo planeado para contenidos, estrategias y evaluaciones?**

Pese a que la percepción inicial de algunos participantes les llevo a considerar que se requería más tiempo para hacer otras revisiones de contenidos, el tiempo planeado para contenidos fue suficiente. Esta percepción está ligada a prácticas pedagógicas tradicionales que centran la enseñanza en los contenidos. Por eso, muchos estudiantes esperan que en el proceso de formación se aborde un amplio número de contenidos. El proceso hacia la formación en competencias supone el reto de superar las concepciones tradicionales que se identifican en profesores y, a veces con mayor fuerza, en los estudiantes.

El tiempo propuesto para el desarrollo de las estrategias y la evaluación fue adecuado, aunque, si se continuara con el proceso de análisis de los problemas en los siguientes seminarios, los trabajos alcanzarían un mayor desarrollo. Esta pretensión es posible puesto que el contexto de los seminarios supone que en los siguientes semestres, en la línea metodológica, los estudiantes continúen con el desarrollo de una línea de trabajo a partir del área elegida, de tal forma que si lo desean sus trabajos puedan orientarse como trabajos de grado. El tiempo es suficiente si se tiene en cuenta que, para un mayor desarrollo de los problemas propuestos, se puede disponer del trabajo en los demás seminarios que integran la línea. Para los propósitos del seminario de Hermenéutica, el tiempo es adecuado, lo mismo que el tiempo previsto para las actividades.

Las estrategias y las evaluaciones fueron adecuadas para dimensionar el logro de las competencias propuestas para la unidad de aprendizaje.

### **¿Qué percepción tienen los participantes del desarrollo del programa?**

*Frente a los contenidos.* Los contenidos se valoraron como pertinentes. Algunas concepciones previas constituyeron puntos críticos pues dificultaron ciertos procesos de apropiación de las nociones de AED como herramienta de

interpretación, pero dichas dificultades se fueron superando y enriquecieron el abordaje de la herramienta conceptual.

*Frente a las estrategias.* En las primeras etapas, la novedad de los procesos de lectura y escritura y la necesidad de fortalecer el trabajo autónomo tuvieron algunas dificultades. Los seminarios constituyen un punto de quiebre en el proceso de formación en la medida en que se pasa de la cátedra magistral tradicional a la metodología de seminarios según la cual el proceso pedagógico se desconcentra del profesor y se centra en el estudiante. Esto, en primer lugar, produjo un choque en la aplicación de las estrategias, pues se requería mayor trabajo autónomo. Posteriormente, el proceso de aceptación y de participación fue muy exitoso. Los estudiantes comprendieron que eran directores de su propio trabajo y que su éxito dependía en gran parte de su disciplina.

*Frente a la evaluación.* En un primer momento se evidenció la percepción por parte de los participantes de que había muchos procesos de evaluación, pero posteriormente se interiorizó la importancia de dichos procesos y la relevancia de la verificación continua de los logros, las dificultades y los puntos de control para mejorar el proceso.

## **Conclusiones y recomendaciones sobre la experiencia**

La tarea que la sociedad ha encomendado a la universidad en relación con la formación de profesionales supone un gran compromiso de los participantes del proceso. Los retos de las sociedades actuales exigen que los egresados sean competentes como conocedores del saber propio de su disciplina y como ciudadanos. La sociedad exige a la universidad el cumplimiento de la obligación de reflexionar en torno a sus prácticas pedagógicas, con el fin de construir espacios que permitan adelantar procesos de aprendizaje significativos para alcanzar niveles de formación que logren resultados más allá del saber hacer.

La formación de los profesionales debe estar animada por un *ethos* universitario moderno en el que se reúnan armónicamente la investigación, la construcción y la vinculación colectiva de saberes en las comunidades académicas, acompañada de un diálogo permanente con otras disciplinas y saberes.

En relación con la obligación de formar profesionales de la más alta calidad a cargo de las universidades, se debe configurar un espacio para el desarrollo de una cultura académica. Esta cultura debe incluir la creación, la transmisión de conocimientos y la integración de saberes, sentimientos, pensamientos y prácticas pedagógicas. Todo esto con respeto y tolerancia por

las diferencias. Este elemento diferenciador permite que la universidad sea el espacio por excelencia para el debate crítico y argumentativo, en escenarios de aprendizajes autónomos y significativos.

Problematicar la enseñanza y, para nuestro propósito, la enseñanza del derecho, es sin duda alguna un reto que deben asumir los profesores, los programas y las facultades de Derecho. El trabajo desarrollado por los centros y los grupos de investigación y que se ha divulgado y discutido a través de redes, como la red de grupos y centros de investigación jurídica y sociojurídica, ha permitido observar que la preocupación sobre cómo se enseña y cómo se debe enseñar el derecho ha crecido en el país. El estado de la discusión indica que los actores del proceso educativo han asumido el reto de reflexionar sistemáticamente sobre cómo son sus prácticas pedagógicas, y los resultados de esa reflexión han propiciado la adopción de propuestas para asumir el proceso de formación en múltiples dimensiones.

La adopción del modelo por competencias en los currículos y los microcurrículos parte del reconocimiento de que los procesos de enseñanza se deben ajustar a los criterios de pertinencia social de la educación, de modo que se proyecte una educación para la diversidad basada en “la autonomía, la libertad, la igualdad y la capacidad de interpretar e interpelar los múltiples relatos culturales, dando sentido y significado a un proyecto común y diverso” (Malagón, 2005, p. 120).

Currículos y microcurrículos constituyen verdaderos planes de navegación o rutas frente a los conocimientos que se abordan, las competencias que se pretenden desarrollar y las estrategias que se quieren emplear. Sin embargo, currículos y microcurrículos van más allá, pues deben integrar elementos del contexto que se unen al proceso de formación. El currículo se puede definir, según una visión integradora, como un puente que permite proponer elementos para comunicar los principios y los rasgos del proyecto educativo de cada programa, y debe ser una herramienta que permanezca abierta a la discusión y a la crítica, una herramienta que no se convierta en un objeto abstracto que difícilmente se pueda llevar a la práctica. Esta visión debe irradiar también a los microcurrículos.

Los profesionales que requiere el país deben formarse en un proceso en el que se reconozcan las particularidades de cada escenario pedagógico, y en el que los encuentros creativos sean el medio para una formación pertinente, integral y de alta calidad.

La experiencia de aula recoge la reflexión propuesta en la línea de investigación “Discusiones en torno a la enseñanza del derecho”, cuya finalidad es poner sobre la mesa de discusión un plan de trabajo y una estrategia que den cuenta del proceso de reflexión sobre la enseñanza por competencias y sobre la forma en que se materializa en el aula dicho discurso.

Por último, los resultados que se exponen, producto de la experiencia desarrollada en la investigación, permiten formular recomendaciones a los programas de Derecho, a los profesores mediadores y a los estudiantes. Se recomienda a los programas de Derecho que el tránsito de currículos por asignaturas a currículos por competencias esté mediado por un diálogo en los programas, en el cual los profesores, estudiantes y administrativos sean conscientes de la necesidad de producir el cambio de acuerdo con los fines de la enseñanza. En ninguna circunstancia se puede reducir el proceso de reforma a una decisión que no valore la experiencia de los participantes de la comunidad académica, pues dicha imposición sería el fracaso de la experiencia. Un proceso consensuado, en el que se sensibilice a los participantes, se discuta y se reflexione en torno a las categorías propuestas por el modelo por competencias, permite asegurar grados de mayor éxito en la instrumentación de los currículos en competencias, reconocido el abandono de los currículos por asignaturas y la adopción de los currículos en competencias como un cambio necesario y no como la simple sujeción a la regla prescrita por los administradores del sistema educativo.

Se recomienda a los profesores que participan en este proceso, el trabajo en equipos. Son propias del proceso algunas dificultades en el paso hacia el modelo pedagógico por competencias, y es usual que el modelo por asignaturas o contenidos siga siendo una propuesta que se defiende dado el peso de la tradición que ha imperado en la formación de abogados. Por eso, una vez asumido el reto de modificar los currículos y microcurrículos y de asumir el compromiso del desarrollo en competencias, es preciso que los profesores mejoren las redes de comunicación y el trabajo colaborativo en los programas con el fin de que se comparta la distribución de contenidos ajustados a los tiempos, la coordinación y el trabajo en sintonía, para favorecer procesos de enseñanza en los que se valoren las experiencias previas de los participantes.

Los estudiantes deben asumir un papel protagónico en su proceso de aprendizaje pues la formación en competencias lo exige. Los estudiantes deben ser conscientes de que la autonomía y la responsabilidad son valores sin los

cuales no se puede asumir un proceso exitoso de formación en competencias. El proceso de formación profesional no termina en el pregrado, pues es vital en su formación. Los estudiantes son los actores centrales de la reflexión pedagógica. Los problemas en torno al aprendizaje, las estrategias y la definición de competencias permiten cualificar su proceso de formación y contribuir a la formación de mejores profesionales: profesionales íntegros.

## Bibliografía

- ACODESI. (2002). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Ediciones Kimpres.
- Arbeláez, R., Corredor, M. & Pérez, M. (2007). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Cisneros, M. (2005). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Corredor, M., Pérez, I. & Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS*. Bucaramanga: Ediciones UIS.
- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación” (pp. 91-103). En: *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la Unesco. Madrid, España: Santillana/Unesco.
- Fernández, A. (2011). La evaluación por competencias en la educación superior. En: R. I. Bujan Vidales, K. *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Londoño, B. et al. (2010). “El concepto de litigio estratégico en América Latina: 1990-2010”. *Universitas* 121, 49-76.
- Malagón, L. (2005). *Universidad y sociedad, pertinencia y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación. (2003). *Resolución 2768 de 20 (noviembre 13)*. Bogotá. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86421\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86421_Archivo_pdf.pdf) Recuperado en mayo de 2012.
- Pérez, J. (1996). “Teorías críticas del derecho”. En Ernersto Garzón et al., *El derecho y la justicia*. Madrid: Trotta.
- Posner, R. (2000). *Análisis económico del derecho*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J.I. (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

- Quiroga, E. (2003). *El nuevo contexto educativo la significación en el aprendizaje de la enseñanza*. Disponible en: [http://www.uantof.cl/sed/contexto\\_educativo.htm](http://www.uantof.cl/sed/contexto_educativo.htm)
- República de Colombia. (1991). *Constitución política*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Restrepo, B. (2012). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Disponible en: <http://www.uned.ac.cr/paa/pdf%5cinvestigBernardoR.pdf> Recuperado en abril de 2012.
- UNAB. (2012). *Documentos institucionales*. Documento inédito. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Facultad de Derecho.

Este libro fue compuesto en caracteres Adobe Caslon  
Pro 11,5 puntos, impreso sobre papel propal de 70  
gramos y encuadernado con método *hot melt*, en octubre  
de 2014, en Bogotá, D. C., Colombia.